Ion Albulescu, Mirela Albulescu

POLIROM

PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

Elemente de didactică aplicată



CUPRINS

Argument ... 7

I. OBIECTIVELE PREDĂRII ŞI ÎNVĂŢĂRII DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE ŞI OPERAŢIONALIZAREA LOR ... 13
1. Educaţia prin cultură şi statutul disciplinelor socio-umane ... 13
2. Finalităţile educaţiei ... 19
3. Obiectivele generale ale studierii disciplinelor socio-umane în liceu ... 21
4. Operaţionalizarea obiectivelor ... 30

II. PROIECTAREA, ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA LECŢIEI ... 36
1. Planificarea şi organizarea activităţilor didactice ... 36
2. Proiectarea lecţiei (activităţii) ... 38
3. Paşi semnificativi în desfăşurarea lecţiei ... 52
4. Aspecte ale comunicării didactice ... 62

III. MODELE DE ACŢIUNE DIDACTICĂ: STRATEGIILE DE PREDARE ŞI ÎNVĂŢARE ... 67
1. Ce înseamnă a preda? ... 68
2. Ce înseamnă a învăţa? ... 71
3. Predarea şi învăţarea în şcoala modernă ... 74
4. Strategia didactică – definire şi structură ... 79
5. Opţiunea strategică ... 96
6. Predarea nedogmatică a filosofiei ... 102

IV. STRATEGII EXPOZITIVE ... 105
1. Rolul expunerilor ... 105
2. Învăţarea prin receptare ... 106
3. Scenariul expozitiv ... 108
4. Procedee discursive utilizate ... 114
5. Disfuncţii înregistrate ... 121
6. Condiţii de aplicare ... 123

V. STRATEGII EURISTICE 125
1. Caracterizare generală 125
2. Scenariul euristic 127
3. Tipuri de întrebări 131
4. Dezbaterile şi discuţiile colective 134
5. Condiţii de aplicare 135

VI. STRATEGII BAZATE PRIORITAR PE ACŢIUNEA DE CERCETARE: PROBLEMATIZAREA ŞI ÎNVĂŢAREA PRIN DESCOPERIRE 139
1. Strategia problematizării 139
2. Învăţarea prin descoperire 146

VII. STRATEGII ALGORITMICE 155
1. Algoritmizarea 155
2. Exerciţiul 159

VIII. STRATEGII CARE AU CA OBIECTIV PRIORITAR EXPRIMAREA PERSONALITĂŢII ELEVULUI 162
1. Eseul 163
2. Tema de cercetare şi studiul de caz 164
3. Brainstorming-ul 166
4. Metoda „6-3-5" 167
5. Metoda „Phillips 6-6" 168
6. Reuniunea-panel 168

IX. ELEMENTE DE DOCIMOLOGIE DIDACTICĂ 170
1. Problematica evaluării 170
2. Evaluarea iniţială 175
3. Evaluarea formativă 176
4. Evaluarea sumativă 178
5. Tehnici de evaluare 181
6. Notarea rezultatelor învăţării 196

X. RELAŢIILE PROFESOR – ELEVI ÎN CADRUL LECŢIEI 200

Bibliografie 215

ARGUMENT

Procesul de transformare la care este supus astăzi învăţământul românesc se configurează sub semnul unei noi concepţii cu privire la pregătirea elevilor, impusă de necesitatea adecvării la exigenţele sporite ale societăţii contemporane. Aspectele vizate sunt multiple, printre acestea regăsindu-se şi demersul practic-acţional, deoarece tendinţele de modernizare angajează inevitabil structurarea şi îmbogăţirea registrului metodic de care uzează profesorul. Conţinuturile diverselor discipline de studiu pot fi predate în moduri diferite, dar consecinţele nu sunt aceleaşi dacă profesorul se situează pe o poziţie tradiţionalistă, restrictivă sub aspect formativ, sau pe o poziţie modernă, înnoitoare, urmărind dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a personalităţii elevului. În acest sens, se urmăreşte cu deosebire dobândirea unor competenţe precum: stăpânirea şi utilizarea informaţiilor, gândirea creatoare, spiritul de iniţiativă, capacitatea de reflecţie şi de comunicare. Cercetările întreprinse au arătat că cele mai adecvate strategii pentru realizarea respectivelor obiective sunt acelea care stimulează tipuri active de învăţare şi permit o valorificare optimă, pe multiple planuri, a potenţialului de acţiune, cunoaştere şi simţire al elevilor. Aplicarea acestor strategii solicită din plin cunoştinţele şi priceperile profesorului, înzestrări care demonstrează competenţa didactică, condiţie asiguratorie a eficienţei în activitatea desfăşurată.

Desfăşurarea optimă a procesului instructiv-educativ este condiţionată de o serie de factori, dintre care competenţa celui chemat să organizeze şi să conducă activitatea didactică se impune ca importanţă. Progresul în învăţământ depinde, în mare măsură, de pregătirea şi aptitudinile cadrului didactic, ca profesionist al domeniului său de activitate, rezultatele obţinute reflectând nivelul prestaţiei sale, măiestria pedagogică de care dă dovadă. Garanţia îndeplinirii funcţiilor didactice şi educative ce îi revin profesorului este oferită de competenţa sa profesională, condiţie a obţinerii unor rezultate cât mai bune în activitatea pe care o desfăşoară. Confruntându-se cu exigenţele unui învăţământ modern, profesorul trebuie să dovedească însă, pe lângă cunoştinţe de specialitate, cunoştinţe de didactica predării acestora, priceperi, deprinderi şi aptitudini ce îi permit să acţioneze cu succes în pregătirea şi educarea elevilor.

Cunoştinţele cuprinse în manualele şcolare sau în alte surse bibliografice dobândesc forţă instructiv-educativă numai prin prelucrarea şi transmiterea lor de către profesor, preocupat în permanenţă de identificarea celui mai eficient mod de organizare şi îndrumare a activităţii de învăţare a elevilor săi. Pregătirea profesională complexă a formatorilor este o garanţie a reuşitei oricărui demers didactic. Competenţa profesională concretizată în capacităţi efective de lucru, care dau putere operaţională cunoştinţelor teoretice de specialitate, presupune şi stăpânirea temeinică a didacticii în predarea disciplinei sau a modulului de discipline şcolare. Multe cadre didactice probează cunoştinţe ample de specialitate, dar întâmpină serioase dificultăţi atunci când este vorba de adoptarea şi utilizarea unor strategii eficiente de predare-învăţare a conţinuturilor sau se abandonează experienţei lor zilnice, din care fac singurul reper de acţiune. De aceea, o îmbunătăţire radicală a pregătirii personalului didactic nu se poate realiza în absenţa formării competenţelor de natură didactică.

Organizarea şi realizarea activităţii didactice necesită, din partea profesorului, anumite competenţe ştiinţifice şi psihopedagogice. Predarea unei discipline îi solicită, printre altele, abilităţi care să-i permită să acţioneze cu succes în instruirea şi educarea elevilor. Profesorul trebuie să stăpânească moduri variate de abordare a predării şi învăţării, o gamă largă de strategii, de care va depinde, în mare măsură, succesul efortului său. Eficacitatea procesului instructiv-educativ constituie subiectul unor numeroase dezbateri teoretice, mai toate insistând asupra faptului că utilizarea strategiilor adecvate în realizarea scopurilor propuse constituie o garanţie a reuşitei. Calitatea actului didactic se măsoară prin eficienţa transmiterii şi însuşirii cunoştinţelor, prin eficienţa formării priceperilor şi deprinderilor, a personalităţii elevului. Astfel, îmbinarea strategiilor clasice, tradiţionale cu cele moderne, conform principiului complementarităţii, constituie o cerinţă şi, totodată, o condiţie esenţială a predării şi învăţării.

Didactica predării disciplinelor socio-umane (Logică, Sociologie, Psihologie, Economie, Filosofie ş.a.) abordează, ca disciplină pedagogică, problematica globală a strategiilor didactice adecvate realizării obiectivelor urmărite. Preocupările în acest domeniu vizează modul de aplicare a principiilor normative şi a procedeelor de acţiune specifice tehnologiei instruirii, în predarea conţinutului ştiinţific propriu disciplinelor socio-umane. Dezvoltată ca didactică specială, didactica predării acestor discipline orientează, cu nuanţările de rigoare, practica predării-învăţării-evaluării, aspectele specifice, aplicative, pe care le îmbracă procesul de învăţământ, în scopul eficientizării sale. Ea este o teorie a acţiunii instructiv-educative aplicate în studiul disciplinelor respective, în vederea dobândirii de competenţe sub forma cunoştinţelor, deprinderilor, conduitelor necesare modelării personalităţii elevului. Caracterul său este deopotrivă descriptiv şi prescriptiv, întrucât clarifică modul cel mai eficient de atingere a unui anumit nivel de competenţă în domeniul disciplinelor socio-umane şi stabileşte, totodată, condiţiile necesare realizării acestuia. Ea prezintă cadrelor didactice modalităţile cele mai eficiente de proiectare şi organizare a predării şi învăţării, de structurare a cunoştinţelor şi îmbinare a metodelor, astfel încât activitatea lor să aibă un real succes.

Comportamentul profesorului în cadrul procesului instructiv-educativ reflectă gradul de stăpânire a disciplinei de învăţământ pe care o predă, cunoştinţele şi abilităţile psihopedagogice şi metodice pe care le posedă (presupuse de specificul activităţii şcolare), cultura sa generală, trăsăturile sale de personalitate. Cerinţele şcolii moderne sunt deosebit de complexe în ceea ce priveşte pregătirea cadrelor didactice. Modelul unui profesor competent presupune cunoştinţe şi priceperi în domeniul disciplinei predate şi al activităţii instructiv-educative în general, capacitatea de a trezi şi întreţine interesul elevilor pentru domeniul său, de a-i atrage şi a-i îndruma. Multe laturi ale personalităţii sale îşi pun amprenta asupra randamentului şcolar, de aceea el se pregăteşte conform sarcinii pe care o are: îndrumarea cu competenţă a elevilor într-un anumit domeniu de studiu, în intenţia formării şi dezvoltării lor din punct de vedere intelectual, dezvoltându-le, în acest sens, procesele de cunoaştere, gândirea independentă, aptitudinile, creativitatea etc. Nu pot fi ignorate, în îndeplinirea menirii sale, nici calităţile atitudinale de natură caracterial-morală, necesare în activitatea de modelare a personalităţii celor educaţi, cum ar fi: conştiinţa responsabilităţii, spiritul de obiectivitate şi dreptate, principialitatea, demnitatea, fermitatea, răbdarea.

Se impune ca profesorul să fie competent în ceea ce face, competenţa fiind rezultatul acumulării culturii profesionale, adică al înzestrării cu anumite cunoştinţe de specialitate, tehnici de lucru şi calităţi absolut necesare în activitatea ce o desfăşoară. Pregătirea pentru exercitarea acestei profesii vizează, aşadar, două aspecte complementare: dobândirea de competenţe în specialitate şi dobândirea de competenţe metodice şi psihopedagogice. Competenţele în specialitate se referă la gradul de asimilare a cunoştinţelor dintr-un anumit domeniu al

spiritului, precum şi a orientării şi metodologiei cercetărilor din domeniul respectiv. Cunoştinţele de specialitate, care urmează să fie transmise elevilor prin predarea unei discipline sau modul de discipline, nu sunt suficiente însă pentru realizarea unei autentice comunicări didactice. Nu este suficient să le vorbeşti elevilor pentru a se realiza învăţarea. Actul didactic este o activitate complexă, ce presupune tehnici de muncă eficace şi deci nu poate fi limitat la predarea ca simplă expunere. Reacţia negativă a acelora ce cred în suficienţa de sine faţă de pregătirea metodică şi psihopedagogică nu poate avea un temei raţional. Pregătirea cadrelor didactice pentru a fi capabile de prestaţii superioare presupune însuşirea unor cunoştinţe psihopedagogice cu privire la copil şi educaţia sa, precum şi a unor priceperi şi deprinderi practice, solicitate de desfăşurarea acţiunii instructiv-educative. Există o strânsă legătură între pregătirea de specialitate şi cea psihopedagogică a profesorilor, susţin teoreticienii procesului de învăţământ. Numai printr-o astfel de asociere se poate imprima un sens şi o finalitate educativă premiselor şi condiţiilor implicate în acest proces.

Disciplinele şcolare dobândesc forţă educativă prin acţiunea profesorului, care, aşa cum am precizat anterior, utilizează cunoştinţe metodice şi psihopedagogice operaţionalizate în cadrul unor modalităţi şi tehnici de lucru eficiente. Datorită acestor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi dobândite, el va putea transforma informaţiile cultural-ştiinţifice în autentice mesaje educaţionale. Formarea elevilor conform idealului educaţional depinde de capacitatea profesorilor de a acţiona nu numai ca buni specialişti într-un domeniu, ci şi ca pedagogi ai specialităţii lor. Profesorul este pregătit atât în ceea ce priveşte însuşirea la un nivel înalt a valorilor sociale, cât şi pentru a le transmite elevilor săi. Măiestria pedagogică este rezultatul îmbinării celor două aspecte formative, ca o sinteză a tuturor însuşirilor profesionale, ce determină reuşita acţiunilor desfăşurate.

Abordarea metodică a unui conţinut ştiinţific îşi demonstrează valoarea şi eficienţa în practica şcolară. Rolul cel mai important al profesorului este cel didactic: asigurarea unei funcţionalităţi optime procesului instructiv-educativ. Astfel, el se va preocupa de structurarea activităţilor de învăţare, îndrumarea şi organizarea activităţii elevilor, realizarea funcţiilor fundamentale ale instrucţiei şi educaţiei, evaluarea efectelor etc. Ca element definitoriu al competenţei profesional-didactice, pregătirea metodică face posibilă îndeplinirea sarcinilor specifice, asigură transformarea unor principii generale în strategii de predare şi deprinderea tehnicilor de proiectare, realizare, evaluare. Multe cadre didactice întâmpină serioase dificultăţi atunci când trebuie să transforme principii generale de didactică în strategii concrete de predare-învăţare. Pregătirea metodică îl va ajuta pe profesor să găsească soluţii la o serie de probleme cu care, inevitabil, se va confrunta: Ce trebuie să întreprindă? Cu ce scop? Cum va proceda pentru ca activitatea desfăşurată cu elevii să aibă efectul scontat? În ce fel va afla dacă activitatea sa a fost eficientă? Competenţele didactice sunt necesare în rezolvarea cu uşurinţă a diverselor probleme întâlnite în practica şcolară, probleme ce ţin de proiectarea, organizarea, conducerea şi evaluarea procesului instructiv-educativ. Acest domeniu de competenţă vizează:

- identificarea obiectivelor generale, specifice disciplinelor predate şi operaţionalizarea lor în cadrul lecţiilor;
- surprinderea şi evidenţierea valenţelor formative şi educative ale conţinutului;
- proiectarea activităţilor didactice, mai ales în ce priveşte organizarea, îndrumarea şi coordonarea elevilor în efortul lor de învăţare;
- selectarea, prelucrarea, esenţializarea, ilustrarea şi prezentarea conţinutului conform standardelor curriculare de performanţă;

- adaptarea conţinutului la specificul dezvoltării psihice stadiale a copilului ;
- valorizarea conţinutului obiectului de învăţământ, structurând comportamente raportate la valorile comunicate ;
- realizarea de corelaţii inter-, intra- şi pluridisciplinare ;
- formarea la elevi a modului de gândire specific disciplinei respective şi facilitarea asimilării tehnicilor de activitate intelectuală ;
- folosirea unor strategii menite să stimuleze participarea activă a elevilor la asimilarea cunoştinţelor şi formarea abilităţilor, care favorizează dezvoltarea proceselor intelectuale şi cultivarea spiritului creativ ;
- dezvoltarea structurilor motivaţionale, operatorii, afective, volitive şi atitudinale ale elevilor ;
- surprinderea problemelor şi rezolvarea lor corectă ;
- formarea capacităţilor de cooperare, comunicare, gândire convergentă, gândire divergentă, autoapreciere şi autoreglare ;
- controlul, evaluarea şi reglarea activităţii, cu intenţia de ameliorare continuă ;
- evaluarea rezultatelor elevilor ;
- comunicarea corectă, coerentă şi expresivă.

Pentru a veni în întâmpinarea cerinţelor unui învăţământ modern, profesorul se va preocupa permanent de identificarea unor modalităţi de perfecţionare a activităţii sale, dovedindu-se capabil să devină mai bun pentru ceea ce este chemat să facă. Numai practica didactică nu duce, prin ea însăşi, la îmbunătăţirea continuă a activităţii. Este necesar ca profesorul să se perfecţioneze fără încetare şi să se adapteze la schimbări, de multe ori imprevizibile. Chemat să-i înveţe pe alţii, el însuşi se prezintă ca o persoană nevoită să înveţe. Şi nici nu se poate altfel. Îi poţi motiva pe alţii la studiu, fără ca tu însuţi să studiezi, să fii motivat şi să dovedeşti o atitudine pozitivă faţă de studiu ? Evident, nu. Pregătirea corpului profesoral cuprinde două etape : 1) formarea iniţială în timpul studiilor universitare şi 2) formarea continuă, care se extinde pe toată durata vieţii active. Studiile universitare psihopedagogice şi metodice, la care se adaugă practica pedagogică, nu acoperă evantaiul larg de situaţii concrete cu care se va confrunta viitorul practician. Volumul informaţiilor se îmbogăţeşte mereu, teoria şi practica pedagogică progresează, învăţământul are noi obiective de îndeplinit, de aceea o îmbunătăţire a pregătirii de specialitate şi didactice nu se mai poate face astăzi decât adoptându-se un model eficient de formare şi perfecţionare continuă, care să aibă ca punct de plecare cerinţele învăţământului modern.

Se resimte acum, mai mult decât oricând, necesitatea unei perfecţionări profesionale permanente, care să vină în întâmpinarea tendinţelor de modernizare a învăţământului. Perfecţionarea continuă se realizează prin activităţi metodico-ştiinţifice şi psihopedagogice : simpozioane, sesiuni de comunicări, programe de perfecţionare organizate de către instituţiile de învăţământ, inspectoratele şcolare sau alte instituţii implicate în perfecţionarea cadrelor didactice (îndeosebi Casa Corpului Didactic) Acestora li se adaugă definitivarea în învăţamânt şi acordarea gradelor didactice, ce intră în atribuţiile universităţilor.

Intenţionăm prin această lucrare să venim în ajutorul celor ce se află în stadiul de iniţiere (studenţii), dar şi în întâmpinarea celor preocupaţi de pregătirea lor continuă (profesorii), prezentând aspecte esenţiale de tehnologie didactică, specifice disciplinelor socio-umane. Concepută într-o modalitate sintetică, lucrarea poate constitui un instrument funcţional pentru studenţii şi profesorii doritori de autoperfecţionare, răspunzând unor nevoi reale şi totodată

urgente de documentare, în condiţiile în care literatura de specialitate în acest perimetru, al didacticii predării disciplinelor socio-umane, rămâne încă deficitară.

Scopul acestei cărţi este, aşadar, acela de a prezenta principii de acţiune, strategii, reguli şi tehnici de lucru destinate să călăuzească desfăşurarea în bune condiţii a activităţilor didactice. Am căutat să explicităm un dublu demers, teoretic şi practic, care să permită celor interesaţi să înţeleagă ce strategii de predare-învăţare a disciplinelor socio-umane sunt cerute de învăţământul actual. Ne exprimăm încrederea că lucrarea de faţă va fi de un real folos pentru cei preocupaţi de această problematică, servind ca îndrumar al unor iniţiative didactice, care să depăşească unele practici consacrate, dar ineficiente.

Pe tot parcursul tratării temei ne-am străduit să ne situăm în vecinătatea practicii şcolare concrete, sugerând posibilităţi de aplicare a strategiilor didactice în diverse situaţii instructiv--educative, în aşa fel încât să se poată pune în valoare valenţele formativ-educative ale disciplinelor socio-umane. Evident, demersul nostru nu epuizează tema, de altfel extrem de amplă şi complexă, ci deschide nişte perspective de abordare şi incită la reflecţie. Reperele teoretice prezentate se pot constitui într-un îndrumar al unor iniţiative personale, menite să asigure succesul activităţilor de predare şi învăţare.

I. OBIECTIVELE PREDĂRII ŞI ÎNVĂŢĂRII DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE ŞI OPERAŢIONALIZAREA LOR

„Educaţia este considerată cultura inteligenţei sau a spiritului."

B.F. Skinner

1. Educaţia prin cultură şi statutul disciplinelor socio-umane

Activitatea şcolară a elevilor este orientată, în mod esenţial, spre asimilarea conştientă a valorilor culturii şi civilizaţiei, dar şi spre formarea unor abilităţi şi atitudini pe care şcoala, răspunzând cerinţelor sociale, le consideră necesare pregătirii viitorilor cetăţeni. Învăţământul este un instrument de politică socială menit să asigure pregătirea profesională, integrarea socială şi un anumit standard cultural al indivizilor. Sub acest aspect, el se prezintă ca un proces complex de dezvoltare liberă, integrală şi armonioasă a personalităţii umane autonome şi creative, conform unui ideal educaţional care, ca proiecţie, sintetizează dimensiuni socio-culturale şi psihopedagogice.

Cu cât este mai susţinută pregătirea individului în vederea integrării în structurile sociale, cu atât este mai mare contribuţia sa la buna funcţionare şi progresul societăţii şi, implicit, recompensa primită. De aceea:

> „Este necesar să-i învăţăm pe elevi comportamentele, modalităţile de a gândi şi acţiona, care au o valoare în societatea noastră şi ajută individul să devină un adevărat membru al ei"[1].

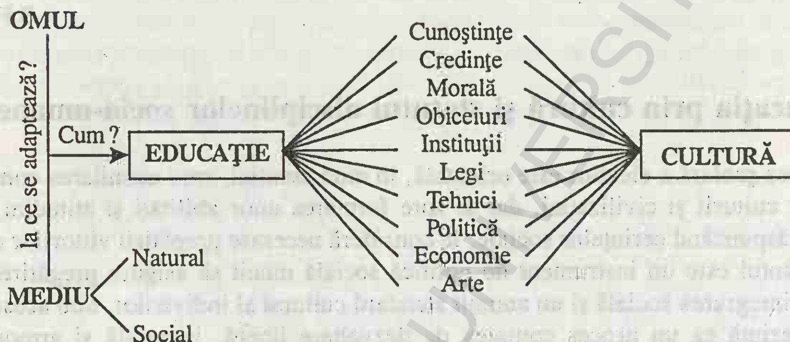
În şcoală sunt comunicate elevilor cunoştinţe, uzanţe sociale şi morale, în scopul formării lor armonioase, ajutându-i să se pregătească nu numai pentru exercitarea unei profesii, ci şi pentru viaţa în cadrul comunităţii. Reuşita acţiunilor instructiv-educative condiţionează reuşita socială şi profesională a indivizilor.

Sistemul de învăţământ vine în întâmpinarea nevoii pe care o are societatea de a dispune de cetăţeni instruiţi, printr-un program de dezvoltare menit să asigure formarea capacităţii de a acţiona cu competenţă şi responsabilitate pentru realizarea intereselor proprii şi ale comunităţii. D'Hainaut[2] distinge şase cadre de viaţă ce trebuie avute în vedere în elaborarea unui profil de formare a individului:

1. Gilbert De Landsheere, Vivian De Landsheere, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 34.
2. L. D'Hainaut, *Programe de învăţământ şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 129.

1) viaţa particulară şi familială;
2) viaţa socială;
3) viaţa politică;
4) viaţa profesională;
5) viaţa culturală;
6) activităţi din timpul liber şi spirituale.

Acest program de formare plasează educaţia pe coordonate axiologice, suportul său fiind asigurat de ceea ce, în general, desemnăm cu termenul de „cultură". Educaţia, consideră De Landsheere (1979), este „expresia pură a unei culturi născute din interacţiunea omului cu mediul fizic şi social" şi are menirea de a iniţia în cultură tânăra generaţie.



Integrat într-un mediu socio-economic şi cultural, sistemul de învăţământ este privit ca un „serviciu social", ce are de îndeplinit funcţii complexe şi deosebit de importante. Condiţionat de acest mediu în care funcţionează, el va căuta, prin programele pe care le iniţiază, să-l pregătească pe elev pentru o anumită activitate, să-l formeze ca cetăţean şi să-i dezvolte latura spirituală a vieţii. André Page[3] stabileşte trei finalităţi ale educaţiei:

1) culturală – formarea omului instruit, prin asimilarea culturii;
2) socială – însuşirea unui comportament, care să-l ajute pe individ să-şi joace rolul social;
3) economică – formarea omului pentru viaţa profesională.

La realizarea acestor deziderate, culturale şi social-economice, disciplinele socio-umane îşi aduc din plin contribuţia.

Iniţierea în cultură şi dobândirea instrumentelor culturale (judecată critică, reflecţie, apreciere, distincţie), descoperirea spiritualităţii şi a valenţelor ei îi ajută pe elevi să-şi înnobileze spiritul, să-şi formeze o conştiinţă axiologică indispensabilă aspiraţiei şi disponibilităţii pentru valori şi valorizare. Educaţia în spiritul exigenţelor vieţii sociale moderne presupune asimilarea valorilor culturale, ca o necesitate vitală pentru individ, pentru progresul lui şi al societăţii în care trăieşte.

Numai în măsura în care educaţia îl sensibilizează pe individ pentru valorile spirituale, putem spune că acesta este pe cale de a ajunge la statutul de personalitate demnă şi autonomă. Viaţa spirituală a unei societăţi se manifestă prin ştiinţă, literatură, artă,

---

3. André Page, *L'économie de l'éducation*, PUF, Paris, 1971.

filosofie etc. Personalitatea unui individ nu se poate forma decât în armonie cu valorile pe care aceste domenii le promovează. Însuşirea valorilor culturale conduce la formarea de sine, ca individualitate însufleţită de conţinuturi spirituale:

„Educaţia este, în ultimă instanţă, un act de cultură, de ridicare a individului de la starea de natură la starea de cultură”[4].

Educaţia prin cultură constituie calea şi condiţia fundamentală a afirmării şi împlinirii umane. Prin practicile didactice cuvenite, şcoala pune în valoare latura spirituală a vieţii, facilitând procesul devenirii umane în conformitate cu idealul social şi educaţional existent. Introducerea în cultură, inclusiv prin intermediul disciplinelor socio-umane, urmăreşte educarea individului pentru umanitate. La stadiul de om cultivat, consideră Gaston Mialaret[5], se ajunge prin patru cicluri de progres, esenţiale în structurarea personalităţii individului:

1) însuşirea instrumentelor de bază, pe care se clădesc deprinderile superioare;
2) folosirea cunoştinţelor şi instrumentelor culturale dobândite pentru a exploata alte orizonturi spirituale;
3) stabilirea de relaţii, analogii, distincţii, sintetizarea cunoştinţelor dobândite, realizarea unei reflecţii filosofice;
4) descoperirea de noi teritorii de investigaţii, dobândirea de noi cunoştinţe, stabilirea de metodologii inedite etc.

Întregul proces instructiv-educativ trebuie astfel conceput şi desfăşurat, încât tinerii să ajungă la capacitatea de a desfăşura o activitate profesională şi de a se integra în societate. În cadrul acestuia, educaţia prin cultură este deosebit de complexă, multidimensională şi polivalentă. Cultura oferă indivizilor un îndrumar indispensabil în toate împrejurările vieţii. Valorile însuşite se situează într-un orizont al trebuinţelor individuale şi sociale, manifestându-se prin atitudini şi modele de comportament, inclusiv în activitatea profesională:

„Orice atitudine teoretică sau practică este dependentă de o poziţie de bază a individului în faţa lumii, de o concepţie despre lume şi viaţă, de o filosofie”[6].

Valorile culturale inserate la nivelul subiectivităţii umane au o valoare orientativă pentru individ, ele stau la baza unor modele comportamentale şi acţionale impuse de interacţiunea socială. Socializarea individului se realizează prin transmiterea experienţei sociale, a modalităţilor de raportare interpersonală, a culturii şi sistemului de valori de la o generaţie la alta:

„Fără cultură n-ar putea să existe nici sisteme sociale de tip uman, nici posibilitatea noilor membri de a se adapta la ele”[7].

---

4. Dumitru Salade, *Educaţie şi personalitate*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 1995, p. 24.
5. Gaston Mialaret, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, pp. 53-58.
6. Constantin Narly, *Pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, p. 87.
7. Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalităţii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 63.

Sistemul social este o configuraţie de modele culturale, care furnizează indivizilor tehnici de viaţă în grup, de interacţiune şi integrare socială, conform unor aşteptări sau cerinţe indispensabile convieţuirii în societate. Modul în care o persoană reacţionează, într-o situaţie dată, depinde de educaţia pe care a primit-o, de deprinderile formate, care o ajută să-şi joace rolul social.

Profesia constituie şi ea o cale de împlinire a personalităţii umane. Cultura generală reprezintă însă baza pregătirii profesionale şi o parte din ea se regăseşte şi se afirmă în fiecare specializare. Autonomia şi competenţa axiologică sunt necesare pentru înţelegerea, încorporarea şi utilizarea cuceririlor ştiinţei şi tehnicii. Educaţia pentru ştiinţă trebuie racordată la un sistem axiologic, avându-se în vedere nu numai transmiterea ştiinţei, ci şi conotaţiile sale axiologice, care o semnifică şi îi reliefează valenţele[8]. Cultura generală are un rol major în formarea personalităţii elevilor, cărora sistemul de învăţământ trebuie să le ofere spre studiu discipline care să acopere domenii importante ale culturii. Pregătirea ştiinţifico-tehnică şi cea de cultură generală sunt complementare şi împreună sunt menite să îmbogăţească personalitatea elevilor, asigurând reuşita lor socială. Edgar Faure[9] consideră că în orice acţiune educativă trebuie pus accentul pe:

- o concepţie comună calificată drept „umanism ştiinţific", deoarece plasează în centrul preocupărilor problematica omului şi a desăvârşirii sale;
- o concepţie ştiinţifică, în condiţiile în care conţinutul umanismului este definit şi îmbogăţit prin tot ceea ce ştiinţa aduce nou;
- tehnologie, în măsura în care tinerii se pregătesc pentru o anumită profesie.

Expansiunea crescândă a ştiinţei şi tehnicii în cadrul culturii şi civilizaţiei contemporane este însoţită de o extensiune fără precedent a educaţiei ştiinţifico-tehnice, aceasta devenind axul principal al formării generaţiilor tinere. Conţinutul învăţării în şcoală a cunoscut schimbări radicale. În programele şcolare, din raţiuni practic-utilitare, se conferă prioritate unor discipline în defavoarea altora, chiar dacă valenţele lor educative şi sociale nu justifică acest lucru. Difuzarea ştiinţelor pozitive şi a tehnologiilor, ca mijloc care asigură atingerea obiectivelor materiale ale existenţei sociale, se realizează conform unei concepţii utilitariste înguste, ce neglijează celelalte dimensiuni ale existenţei. Se pierde din vedere faptul că educaţia intelectuală constituie fundamentul realizării la un nivel ridicat de performanţă a educaţiei profesionale:

> „...nu este suficient să ridicăm nivelul de calificare a producătorilor, fiecare trebuie ajutat să devină un agent conştient al dezvoltării, un consumator luminat, datorită cunoaşterii reale a legilor, mecanismelor şi angrenajelor vieţii economice"[10].

Programele de educaţie mai vechi au neglijat acea educaţie care dă individului conştiinţa locului său în societate, ajutându-l să înţeleagă că poate şi trebuie să participe la viaţa colectivităţii. Prin noul curriculum naţional se încearcă o recuperare a acestei dimensiuni esenţiale.

Disciplinele socio-umane au un rol esenţial în dezvoltarea personalităţii elevilor, contribuind la formarea capacităţii de a valoriza realităţile din jur, consolidarea

8. Constantin Cucoş, *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, p. 58.
9. Edgar Faure, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 27.
10. *Ibidem*, p. 27.

conştiinţei de sine, afirmarea unor atitudini pozitive faţă de valorile fundamentale, instituţii, societate etc. Fiecare dintre ele îşi aduce contribuţia la instruirea generaţiilor viitoare, de aceea se cuvine să li se acorde ponderea cuvenită în programele şcolare. Domeniul ştiinţelor socio-umane a fost şi continuă să fie considerat ca având o importanţă secundară, cu toate că studiul său are multiple valenţe formative. Şcoala cade pradă formalismului şi tehnicilor, cu toate că oamenii nu pot fi pregătiţi ca „roboţi mecanici" sau ca fiinţe pasive. Ei trebuie să posede calităţi cu adevărat umane, ce nu se pot naşte decât prin impactul cu cultura şi deci, implicit, cu acele discipline pe care le numim socio-umane (Constantin Cucoş). Reînvierea interesului pentru aceste discipline, pentru scopurile intelectuale ale învăţământului, manifestat în ultimul timp, este un fapt îmbucurător. Lumea contemporană nu poate fi redusă la civilizaţia ştiinţifico-tehnică, ea nu poate fi despărţită sau sărăcită de mediul cultural care a generat-o şi întreţinut-o. De aceea:

> „...programa de învăţământ trebuie să fie întocmită pe baza problemelor principale, principiilor şi valorilor pe care societatea le consideră demne de a constitui continua preocupare a membrilor ei"[11].

A exclude din studiu sau a minimaliza ca importanţă ceea ce unii consideră, în mod subiectiv şi lipsit de temei, ca fiind „neştiinţific" poate însemna eliminarea din pregătirea elevilor a ceea ce este esenţial pentru personalitatea lor.

Ne putem întreba: de ce trebuie să studieze elevii aceste discipline? Învăţarea lor este pedagogic motivată? Ponderea pe care o au în cadrul curriculum-ului este corespunzătoare interesului elevilor şi valenţelor lor formative? Prezenţa disciplinelor socio-umane în planul de învăţământ este impusă de idealul educaţional urmărit, ce exprimă, în esenţa sa, modelul de personalitate pe care şcoala este chemată să-l formeze. Ideea dezvoltării armonioase a omului (*kalokagathia*), atât de dragă vechilor greci, este încă actuală în şcoala modernă, insistându-se pe recunoaşterea individualităţii umane, a libertăţii şi demnităţii sale. Adolescenţa este vârsta când încep să se manifeste interesele abstracte complexe, vârsta pregătirii pentru viaţa socială. Disciplinele socio-umane au menirea de a veni în întâmpinarea preocupărilor elevilor privind omul şi societatea.

Raportarea la individ şi societate instituie cadrele de referinţă în care se înscriu disciplinele socio-umane. Cunoaşterea principalelor dimensiuni conceptuale şi tematice ale reflecţiei asupra omului şi societăţii asigură însuşirea ideilor necesare formării culturii umaniste. Un astfel de demers conduce la o valorizare în care regăsim omul şi lumea sa. Articularea interdisciplinară a ştiinţelor socio-umane oferă elevilor posibilitatea înţelegerii în profunzime a realităţii şi, implicit, posibilitatea unei acţiuni eficiente asupra ei. Existenţa individuală şi socială a omului suscită o explicaţie adecvată pentru a fi înţeleasă, interferenţele realizate cu celelalte creaţii spirituale, cu alte zone ale activităţii umane dovedindu-se deosebit de benefice, din perspectiva formării personalităţii elevilor.

Studierea disciplinelor socio-umane are, deopotrivă, un caracter informativ şi formativ, în concordanţă cu particularităţile şi tendinţele fundamentale de progres ale vieţii spirituale. Aportul pe care acestea îl aduc la formarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor este uşor de sesizat pornind de la obiectivele generale specifice, explicitate în programele şcolare. Însuşirea unui sistem de cunoştinţe cu privire la funcţionarea logică

11. Jérôme S. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970, p. 75.

a gândirii, mecanismele psihice, legile dezvoltării individuale şi social-economice, natura raporturilor cu ceilalţi, formarea unor priceperi, deprinderi, capacităţi şi atitudini în faţa existenţei, îi permit elevului să-şi construiască o imagine de ansamblu asupra lumii şi să poată răspunde cerinţelor fundamentale ale existenţei şi integrării sale sociale. El va fi pregătit să gândească liber şi creativ, să poată susţine comunicarea interumană, să manifeste capacităţi de analiză şi apreciere a propriului comportament şi al semenilor săi. Cultivarea respectului faţă de valorile umane, libertate, democraţie, instituţii sociale îl va ajuta pe elev să se integreze în societate ca personalitate distinctă, capabilă de opinii proprii, dialog, comportament dezirabil, acţiune. Formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale, funcţiilor cognitive şi instrumentale, schemelor asimilatorii şi structurilor operatorii asigură însuşirea unor valori care reprezintă, la nivelul individului, cultura sa generală. Pe acest fond se grefează cunoştinţele de specialitate sau ceea ce numim cultura de specialitate.

Noul curriculum conţine planuri-cadru, diferenţiate pe profiluri şi specializări, concepute în aşa fel încât să asigure elevilor posibilitatea formării unei personalităţi active şi creative, capabilă de opţiuni şi decizii. Învăţământul mediu este structurat şi funcţionează pe mai multe profiluri: teoretic (umanist şi realist), informatic, tehnic, economic, artistic etc., scopurile general urmărite fiind îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor de specialitate şi de cultură generală, competenţă axiologică, dezvoltarea capacităţilor intelectuale, formarea profilului moral-civic, conturarea unor dimensiuni practice ale cunoştinţelor dobândite. Disciplinele de studiu vehiculează cunoştinţe care facilitează dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor, prin asigurarea unor proporţii adecvate, a unui echilibru între cele două categorii : de cultură generală şi de specialitate. Aceste proporţii se prezintă diferenţiat de la un profil la altul.

Este necesar ca învăţământul liceal să ofere elevilor cunoştinţele desemnate prin noţiunea de „cultură generală", precum şi competenţele care permit orientarea şi inserţia activă în mediul social. De aceea, planul de învăţământ urmăreşte să asigure atingerea de către elev a unui grad suficient de autocunoaştere şi posibilitatea compatibilizării intereselor personale de formare cu oferta şcolii şi cu evoluţiile previzibile ale mediului social[12]. Una dintre principalele noutăţi aduse de actualul curriculum constă în introducerea disciplinelor opţionale în cadrul modulelor de studiu, ceea ce îi ajută pe elevi să-şi manifeste preferinţele şi înclinaţiile, să aleagă între diverse oferte în spiritul principiului selectiv-vocaţional, asumându-şi consecinţele deciziilor luate.

Orice plan de învăţământ este conceput astfel încât să exprime modul în care vor fi convertite valorile culturale în sarcini educative, la nivelul diferitelor discipline de studiu. Contrar dorinţei de reformă şi modernizare a învăţământului din ţara noastră, ponderea disciplinelor socio-umane continuă să fie redusă, ceea ce nu poate asigura o diversificare a pregătirii, în acord cu nevoile reale ale timpului şi exigenţele societăţii. Cu atât mai mult cu cât prin studierea acestor discipline nu se urmăreşte numai structurarea unui sistem axiologic propriu şi cultivarea unor capacităţi ale elevului, ci şi

---

12. Ordinul nr. 3207/3.02.1999 al Ministerului Educaţiei Naţionale cu privire la aplicarea noilor planuri-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, începând cu anul şcolar 1999-2000.

formarea şi consolidarea atitudinilor de înţelegere şi toleranţă în perspectiva vieţii active, adaptarea la schimbările sociale, disponibilităţile de iniţiativă şi participare responsabilă la acţiune într-o societate democratică.

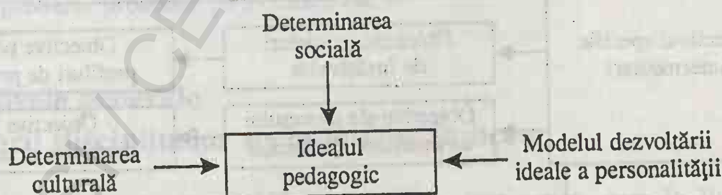
2. Finalităţile educaţiei

Educaţia este un proces teleologic, în orice moment fiind orientată şi dirijată de anumite finalităţi, care circumscriu modelul, prototipul de personalitate ce urmează a fi format. Relevanţa şi eficienţa actului didactic sunt date de organizarea şi desfăşurarea sa teleologică, ca acţiune îndreptată spre atingerea unor scopuri impuse de idealul educaţional al timpului, la nivelul căruia sunt proiectate cerinţele dezvoltării individuale şi sociale. Acestor finalităţi le sunt subordonate şi obiectivele predării disciplinelor socio-umane.

Idealul educaţional asigură sensul şi deci orientarea acţiunii educative, prin care se urmăreşte formarea elevilor în spiritul unei anume configuraţii de valori, considerate esenţiale pentru societatea în care trăiesc. Ca proiecţie generalizată şi abstractă a unui model de personalitate dezirabil, idealul exprimă finalitatea ultimă a acţiunii, care direcţionează întregul proces instructiv-educativ. Prin intermediul său, societatea îşi afirmă propriile aspiraţii în legătură cu calităţile fundamentale ale viitorilor săi membri, realizabile prin intermediul instituţiei şcolare. Ca finalitate de maximă generalitate, idealul exprimă intenţionalităţile pe termen lung, cu privire la ceea ce trebuie să devină individul supus educaţiei. Prin urmare, el ar putea fi definit ca fiind :

> „...categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată"[13].

Stabilirea idealului de urmat este o problemă de politică a educaţiei, care caută să răspundă la întrebarea : „Ce indivizi ne propunem să formăm ?", sub aspectul calităţilor intelectuale, profesionale şi moral-civice. O astfel de proiecţie a acţiunii educative se cristalizează în zona de contact dintre exigenţele sociale, spaţiul culturii şi nevoile de dezvoltare ale individului.



Conţinutul său este de natură socială, deoarece include cerinţele societăţii faţă de acţiunea educativă, dar şi de natură psihologică, prin intermediul idealului proiectându-se trăsăturile fundamentale de personalitate pe care educaţia urmează să le formeze. Stabilirea idealului educaţional presupune o concepţie clară cu privire la valorile culturale ce trebuie asimilate, pentru a se asigura formarea unei personalităţi integrale şi armonioase, în acord cu cerinţele momentului sau de perspectivă. De aceea, obiectivele şi

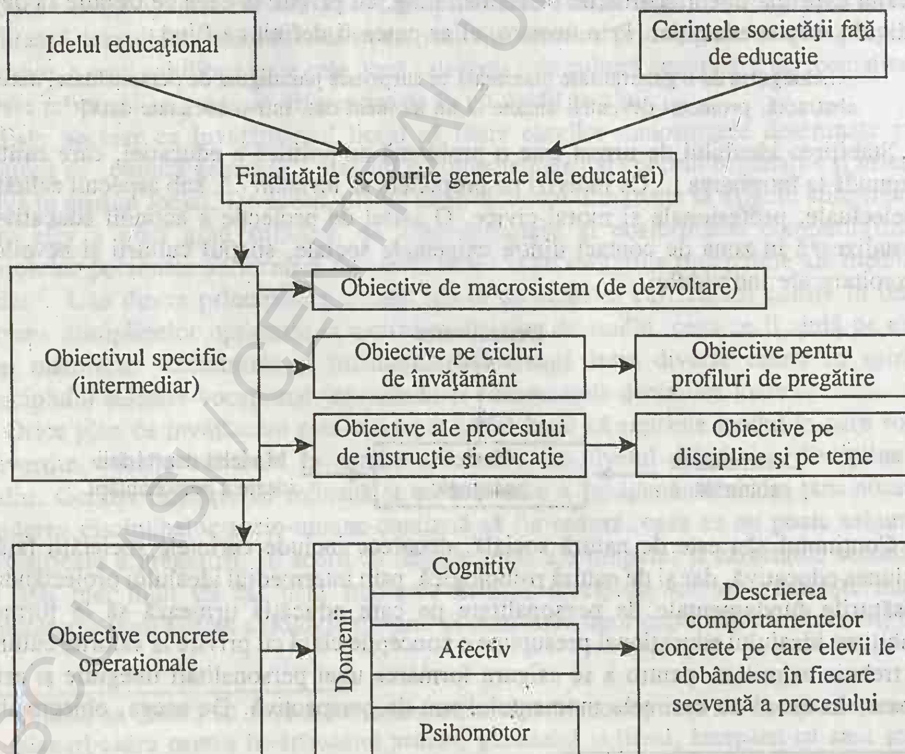
13. Constantin Cucoş, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 46.

conţinutul curriculum-ului şcolar trebuie să exprime obiectivele globale ale societăţii, tendinţele de dezvoltare ale acesteia sub aspect material şi spiritual, concepţia despre om şi lume existentă la un moment dat, toate acestea regăsindu-se la nivelul idealului educaţional.

Sub impactul dezvoltării ştiinţei şi tehnicii, lumea contemporană cunoaşte profunde transformări economice, sociale şi spirituale, fapt pentru care idealul educaţional nu poate fi privit ca o proiecţie a unui model standard, impus o dată pentru totdeauna (Ioan Nicola), ci mai degrabă ca o proiecţie a unui model dinamic, supus permanent modificărilor şi restructurărilor. Concepută pentru o lume în schimbare, educaţia vine în întâmpinarea noilor cerinţe impuse de dezvoltarea societăţii, privind exercitarea unei profesii şi integrarea socială.

În practica şcolară curentă, idealul educaţional se concretizează prin intermediul scopurilor şi obiectivelor urmărite. Scopurile detaliază conţinutul idealului, desemnând evoluţii şi schimbări ample ale personalităţii elevilor din punct de vedere cognitiv, afectiv şi comportamental. În timp ce idealul vizează finalitatea acţiunii educative în ansamblul său, scopul vizează finalitatea unui complex de acţiuni determinate şi detaliate pe niveluri de pregătire. Deosebirea este de nivel şi grad de generalitate a finalităţii reprezentate.

Finalităţile educaţiei
(Ion T. Radu, 1981, p. 52)



Idealul reprezintă un proiect al devenirii umane pe termen lung, scopul, unul pe termen mediu, iar obiectivele exprimă sarcini particulare ale procesului instructiv educativ. Unui ideal îi corespund scopuri multiple şi variate, care orientează permanent diversitatea acţiunilor didactice. Ca finalităţi de medie generalitate, scopurile vizează, de exemplu, asimilarea unui bagaj de cunoştinţe specifice unor discipline predate la un anumit nivel de studiu, maturizarea unor atitudini cognitive, modelarea aptitudinilor şi deprinderilor, dezvoltarea gustului estetic, formarea conduitelor bazate pe valori morale etc. Prin stabilirea lor se anticipează rezultatele pe care dorim să le obţinem în urma derulării mai multor secvenţe educaţionale, într-un interval mai lung de timp. Studiul disciplinelor socio-umane are drept scop abilitarea elevului cu setul de cunoştinţe şi capacităţi care să-i faciliteze intregrarea activă în viaţa socială.

Scopurile se transpun, prin derivare, în obiective educaţionale, care reprezintă ipostaza cea mai concretă a finalităţilor, privite acum ca rezultate (performanţe) identificabile la încheierea acţiunii didactice. Particularizând şi nuanţând idealul şi scopul, obiectivul exprimă intenţionalităţile procesului didactic, specificate în termeni de schimbări comportamentale, ce îmbracă forma achiziţiilor sau performanţelor dobândite de cel educat.

> „Obiectivele educaţionale sunt proiectări anticipate, relativ restrânse ca extindere, ale idealului educativ, sub formă de elemente sau sarcini educaţionale, care, prin revenirea şi integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea idealului educativ."[14]

Obiectivele circumscriu tipurile de schimbări ce se aşteaptă să se producă în comportamentul elevilor, la sfârşitul unor activităţi de predare-învăţare. Precizarea şi definirea lor, la începutul respectivelor activităţi, se numără printre condiţiile de reuşită, deoarece oferă profesorului, dar şi elevilor, o perspectivă clară asupra finalităţilor, cât şi criterii de apreciere a acestora. Obiectivele reprezintă raţiunea de a exista a procesului instructiv-educativ, întrucât precizează direcţia în care el se va îndrepta, pentru a satisface cerinţele de formare. Ele joacă, totodată, un rol primordial în organizarea raţională şi funcţionarea procesului, cu consecinţe asupra celorlalte componente ale sale (conţinuturi selectate, strategii de predare, procedee de evaluare etc.).

3. Obiectivele generale ale studierii disciplinelor socio-umane în liceu

Obiectivele educaţionale sunt relativ numeroase, fapt pentru care în literatura de specialitate întâlnim frecvent încercări de clasificare a lor. În ordinea gradului de generalitate, obiectivele educaţionale pot fi ierarhizate pe trei niveluri:

1) Obiectivele generale ale sistemului de învăţământ:
   - desemnează finalităţi ce orientează întreaga activitate didactică, pe toată perioada şcolarităţii, şi care corespund idealurilor social economice şi culturale;
   - au un caracter global, abstract şi se referă la anumite laturi ale personalităţii.

---

14. Ioan Bontaş, *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1996, p. 61.

2) Obiectivele de generalitate medie:
 - sunt finalităţi privitoare la disciplinele şcolare (module), stabilite pe trepte de şcolarizare în funcţie de particularităţile de vârstă ale elevilor;
 - derivă din obiectivele generale ale educaţiei, pe profiluri de pregătire;
 - vizează realizarea unor schimbări în comportamentul cognitiv, afectiv şi psihomotor al elevului, evidenţiind sensul în care va fi valorificat conţinutul informaţional specific diferitelor discipline.

3) Obiectivele operaţionale:
 - sunt derivate din obiectivele generale ale disciplinelor de învăţământ;
 - desemnează performanţe ce urmează a fi obţinute prin finalizarea unor sarcini concrete în timpul lecţiei (activităţii);
 - sunt direct observabile şi măsurabile.

În funcţie de domeniul la care se referă, putem distinge:

1) Obiective cognitive:
 - transmiterea şi însuşirea de cunoştinţe;
 - formarea şi dezvoltarea priceperilor, deprinderilor, capacităţilor intelectuale etc.

2) Obiective afective:
 - formarea şi dezvoltarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor, trăsăturilor de voinţă şi caracter etc.

3) Obiective psihomotorii:
 - operaţii manuale, formarea şi dezvoltarea priceperilor, deprinderilor şi obişnuinţelor de aplicare etc.

Nici un profesor preocupat de desfăşurarea activităţii sale cu maximum de eficienţă nu începe instruirea fără să definească obiectivele procesului pe care urmează să îl organizeze şi să îl conducă. A educa implică întotdeauna un obiectiv, considera De Landsheere, a cărui realizare reprezintă însăşi raţiunea de a fi a procesului didactic. Importanţa obiectivelor în cadrul procesului instructiv-educativ poate fi pusă în evidenţă prin funcţiile pe care le îndeplinesc[15]:

1) funcţia de orientare axiologică – prin explicarea obiectivelor se realizează o orientare a elevilor către valorile educaţionale, pe care dorim să şi le însuşească;
2) funcţia predictivă (de anticipare a rezultatelor) – indicarea performanţelor dezirabile;
3) funcţia evaluativă – obiectivele constituie şi un reper în funcţie de care apreciem dacă ceea ce trebuia realizat s-a realizat;
4) funcţia de organizare şi reglare a procesului didactic – oferă criterii referenţiale pentru dirijarea acţiunilor didactice.

Obiectivul dă sens şi semnificaţie activităţii didactice. Stabilirea sa nu presupune însă doar o decizie cu privire la natura modificării de comportament urmărită, ci şi o decizie privind condiţiile în care se va realiza învăţarea, tipul de învăţare, strategia adoptată, adică situaţia în care se va realiza obiectivul (R.M. Gagné). Dacă obiectivele unei activităţi didactice nu sunt bine realizate şi corect definite, ne vom confrunta inevitabil cu două consecinţe negative[16]:

- lipsa de claritate în privinţa evoluţiei dorite a elevilor;
- dificultatea de a evalua rezultatele acţiunii educative.

---

15. Constantin Cucoş, *Pedagogie*, pp. 48-49.
16. Gilbert De Landsheere, Vivian De Landsheere, *op. cit*, p. 14.

Prin definirea atentă a obiectivelor, profesorul determină performanţa la care trebuie să ajungă elevul, planifică adecvat paşii pe care acesta îi va face pentru a atinge respectiva performanţă şi îşi asigură o bază obiectivă pentru evaluare.

Definirea obiectivelor se realizează în funcţie de performanţele la care elevii trebuie să ajungă, performanţe care vizează schimbări de comportament exprimate în termeni de „capacităţi" dobândite.

„Obiectivele instrucţionale descriu clasa performanţelor care pot fi utilizate pentru a stabili dacă respectiva capacitate umană a fost învăţată."[17]

Capacităţile pe care instruirea îşi propune să le formeze sunt exprimate, de obicei, în termeni de performanţe şi specificate ca „obiective comportamentale" sau „obiective performative".

O capacitate indică ceea ce ştie sau ceea ce poate să facă un elev. Competenţa sa într-un anumit domeniu este apreciată în funcţie de anumite capacităţi dobândite prin învăţare. În cadrul fiecărei discipline de studiu pot fi distinse obiective ce descriu capacităţi, corelate cu categorii de comportament centrate pe trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor.

Tipuri de capacităţi învăţate
(R.M. Gagné, L.J. Briggs, 1977, p. 36)

Tipul capacităţii	Funcţia	Categoria performanţei
Deprinderea intelectuală	Componentă a învăţării şi gândirii ulterioare	Manifestarea operaţiei intelectuale într-o aplicare specifică
Strategia cognitivă	Controlează comportamentul elevului în învăţare şi gândire	Rezolvarea unei varietăţi de probleme
Informaţia verbală	Indică direcţii pentru învăţare. Ajută la transferul învăţării	Stabilirea sau comunicarea informaţiei
Deprinderea motrică	Mediază performanţele motorii	Realizarea activităţii motorii într-o varietate de contexte
Atitudinea	Modifică alegerea de către individ a unei acţiuni	Alegerea unui mod de acţiune faţă de o clasă de obiecte, persoane, evenimente

Fiecare dintre aceste categorii de capacităţi învăţate sunt demonstrate şi mediază sau fac posibile diferite tipuri de performanţe observabile sau comportamente dobândite. Obiectivele descriu un produs, rezultatul aşteptat al instruirii, schimbarea ce se va realiza în urma învăţării la nivelul comportamentului elevilor.

O serie de teoreticieni ai educaţiei, precum Bloom sau Gagné, au definit obiectivele în termeni comportamentali, deoarece întotdeauna se învaţă în sensul unei schimbări de comportament. Robert M. Gagné a distins opt clase de comportament dobândit[18]:

1) învăţarea de semnale;
2) învăţarea stimul – răspuns;

17. Robert M. Gagné, Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p. 102.
18. Robert M. Gagné, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

3) învăţarea prin înlănţuire;
4) asociaţiile verbale;
5) învăţarea prin discriminare;
6) învăţarea noţiunilor;
7) învăţarea regulilor;
8) rezolvarea de probleme.

Definirea obiectivelor presupune stabilirea rezultatelor pe care ne aşteptăm să le obţină elevii. Putem stabili dacă ei au învăţat sau nu ceva observând rezultatul comportamentului lor, rezultat numit în mod convenţional „obiectiv comportamental".

Alţi autori, cum ar fi Robert Ebel, Elliot Eisner, P.D. Mitchell[19], au criticat modul de definire a obiectivelor instrucţionale exclusiv în termeni de comportamente observabile, relevate de un indicator extern, ca fiind în principiu insuficient, neadecvat şi chiar nerealizabil în practică. Nu toate obiectivele urmărite pot sau trebuie să fie definite în termeni comportamentali, pentru că performanţele implicate pot fi stări interioare sau procese neobservabile (de exemplu înţelegerea). Există teme sau lecţii în predarea cărora nu se urmăresc comportamente specifice observabile la toţi elevii şi posibil de supus controlului instrucţional convergent, din simplul motiv că s-ar supralicita în direcţia conformismului, ceea ce ar conduce la îngrădirea creativităţii (R. Ebel). Unele atitudini, de exemplu, nu pot fi identice în toate privinţele. Există materii, cum sunt şi cele socio-umane, unde se caută răspunsuri noi, creatoare, fapt pentru care nu pot fi uşor identificate comportamentele particulare ce trebuie formate. Aici programele de instruire trebuie să conducă la comportamente şi rezultate (deprinderi complexe) ce nu pot fi prevăzute (E. Eisner). Ca abilitate de a gândi sau acţiona, capacitatea implică mult mai mult decât „prezentarea organizată a informaţiilor sau o programă comportamentală planificată", care prevăd ca elevii să prezinte cunoştinţe sau să îndeplinească acţiuni în mod uniform, demonstrând o performanţă finală specifică unui anumit domeniu. Bagajul de cunoştinţe al unui elev, susţine P.D. Mitchell, trebuie să caracterizeze mai mult felul lui de a privi realitatea şi să cuprindă modul de participare care se înrădăcinează într-o formă de gândire, caracteristică conştiinţei sale. Într-o astfel de perspectivă, capacitatea reflectă mai degrabă procesul total al participării decât o performanţă finală.

Criticile aduse definirii obiectivelor instrucţionale în termeni comportamentali obligă la o abordare mai nuanţată a finalităţilor educaţiei, dar şi a procesului însuşi. Cu toate acestea, în practica didactică curentă este necesară definirea obiectivelor în termenii comportamentului direct observabil şi măsurabil, deoarece un comportament specificat, ca rezultat final al unei secvenţe de instruire, permite simultan profesorului şi elevilor să-şi organizeze şi să conducă activitatea de învăţare.

Obiectivul major al studierii disciplinelor socio-umane în liceu este formarea personalităţii elevului pe baza unor criterii valorice de natură ştiinţifică, umanistă sau moral-civică. Implicându-se activ în descoperirea de sine, a naturii umane în general şi a interacţiunilor sociale cu ceilalţi, elevul îşi va însuşi principalele tematici ale reflecţiei asupra omului şi societăţii. Prin dezvoltarea unor competenţe: gândire creatoare, capacitate de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, concretizare, argumentare,

19. Vezi *Probleme de tehnologie didactică* (coord. Eugen P. Noveanu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

evaluare, aplicare, limbaj de specialitate, tehnici de lucru specifice, deprinderi de muncă intelectuală etc., elevul ajunge să-şi structureze un sistem axiologic, care îl va ajuta în conturarea propriei concepţii despre lume şi viaţă. Studierea disciplinelor socio-umane asigură tinerilor instrumentele necesare formării şi dezvoltării unor deprinderi şi atitudini intelectuale, care vor sta la baza dobândirii unei autentice culturi umaniste. Educaţia prin intermediul acestor discipline contribuie la pregătirea generală şi fundamentală a individului, asigurându-i orizontul cultural şi capacităţile intelectuale necesare oricărei dezvoltări şi activităţi.

Obiectivele predării disciplinelor socio-umane se înscriu pe coordonatele idealului educaţional, care, aşa cum am văzut anterior, vizează formarea personalităţii tinerilor conform cerinţelor dezvoltării individuale şi sociale :

> „Marile revoluţii în plan individual şi social sunt condiţionate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural”[20].

Manifestându-se ca fiinţe deschise către toate aspectele existenţei umane, individuale şi sociale, elevii au ocazia să abordeze coerent şi sistematic probleme de natură filosofică, socială, psihologică, economică, politică, moral-civică. Fireşte, fiecare disciplină socio-umană se referă la o anumită categorie de fenomene şi procese, pe care le sistematizează şi le explică, urmărindu-se obiective specifice realizabile în situaţii educative organizate pe parcursul unui an şcolar. Valorificând potenţialul lor interdisciplinar şi integrator, elevii vor putea să-şi formeze o imagine comprehensivă despre ei înşişi şi despre societate, vor putea înţelege legăturile dintre gândire şi acţiune, condiţionările acţionale şi instituţionale etc., pentru a deveni cetăţeni informaţi, capabili să emită cu competenţă judecăţi de valoare, să participe la dialog şi acţiune socială.

În predarea disciplinelor socio-umane se urmăresc următoarele categorii de obiective :

1) Obiective cognitive :
   - însuşirea cunoştinţelor specifice disciplinei.
2) Obiective cognitiv-formative :
   - dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere (atenţie, memorie, gândire critic reflexivă, imaginaţie, creativitate) ;
   - utilizarea corectă a conceptelor şi a informaţiei factuale, capacitatea de a opera cu acestea ;
   - autonomizarea propriului demers cognitiv ;
   - formarea propriei concepţii despre lume.
3) Obiective afective (atitudinale) :
   - formarea convingerilor şi sentimentelor morale ;
   - formarea şi exprimarea părerilor personale ;
   - aprecierea şi valorizarea diferitelor moduri de gândire şi acţiune ;
   - reflectarea critică asupra prejudecăţilor şi stereotipiilor proprii şi ale altora.
4) Obiective acţionale :
   - dezvoltarea deprinderilor (abilităţilor) intelectuale : studiu independent, investigaţie, calcul, aplicare ;
   - selectarea şi aplicarea strategiilor de rezolvare a problemelor ;

20. A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, Ernest Benn Limited, London, 1962, p. 2.

- capacitatea de a realiza aplicaţii ;
- dezvoltarea competenţelor de comunicare (dialog, dezbatere, negociere, rezolvare de conflicte) ;
- dezvoltarea şi utilizarea competenţelor necesare în participarea la viaţa socială (decizie, responsabilitate etc.).

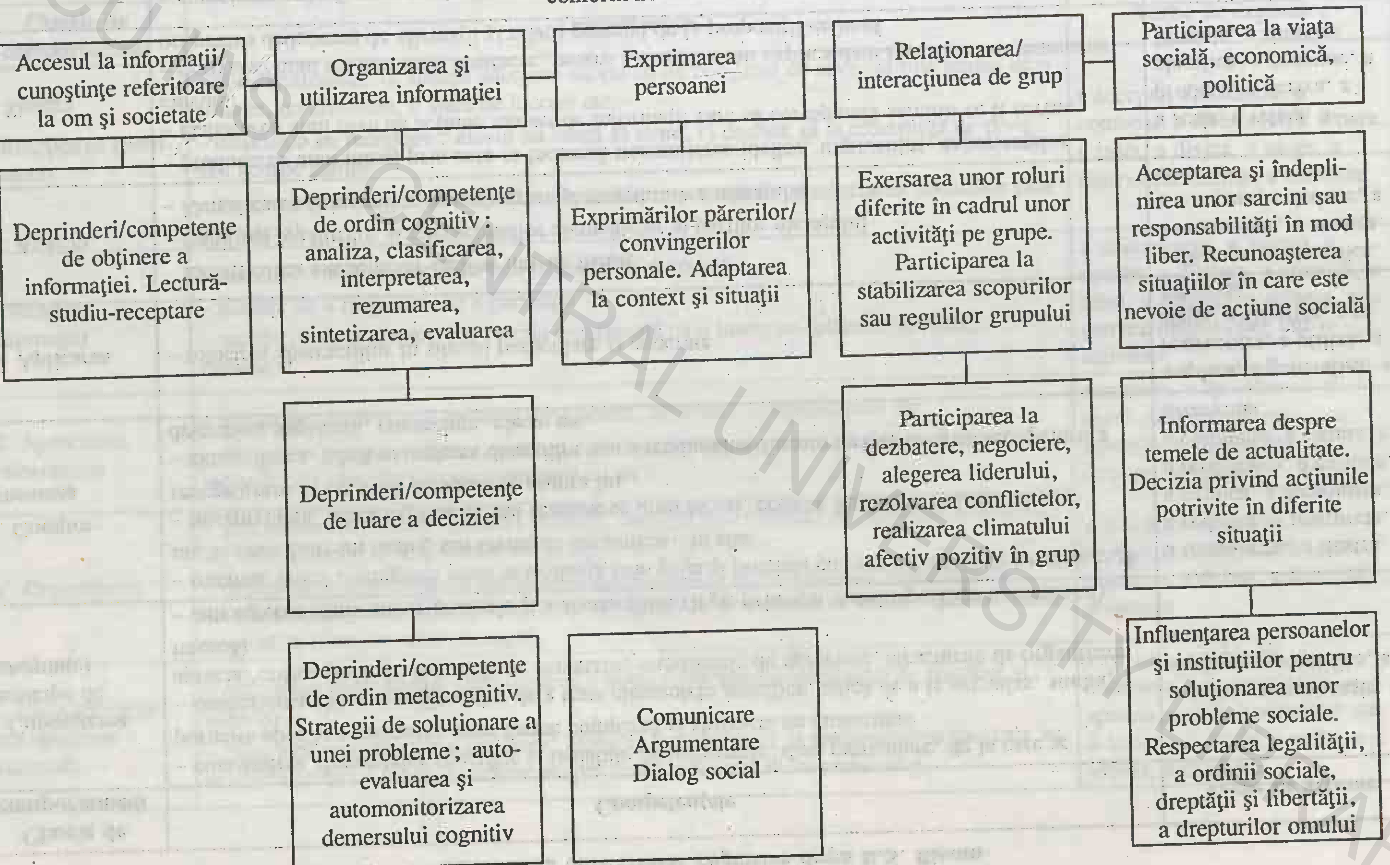
Multe cadre didactice îşi reprezintă obiectivele, în funcţie de care proiectează şi organizează instruirea, sub forma unei ierarhii, în prim-plan situându-se achiziţia cunoştinţelor :

- cunoştinţe ;
- priceperi şi deprinderi ;
- aptitudini şi capacităţi intelectuale.

Noile orientări ale învăţământului impun o schimbare a ierarhiei obiectivelor, după cum urmează :

1) aptitudini şi capacităţi intelectuale ;
2) priceperi şi deprinderi ;
3) cunoştinţe.

Preocuparea pentru sporirea continuă a volumului de cunoştinţe însuşite de către elevi, din diferite domenii, nu mai corespunde învăţământului actual. Cantitatea de informaţii creşte într-un ritm extrem de rapid, antrenarea învăţământului în urmărirea acestei creşteri fiind practic irealizabilă. Accentul se pune pe aspectul formativ, elevul să înveţe cum să stăpânească şi să utilizeze informaţia, folosindu-se de aptitudinile şi capacităţile pe care şcoala i le-a dezvoltat. Această deplasare de accent nu presupune însă o ignorare a cunoştinţelor şi a rolului pe care acestea îl au, deoarece chiar formarea şi dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor se realizează prin intermediul lor, în cadrul proceselor de învăţare.

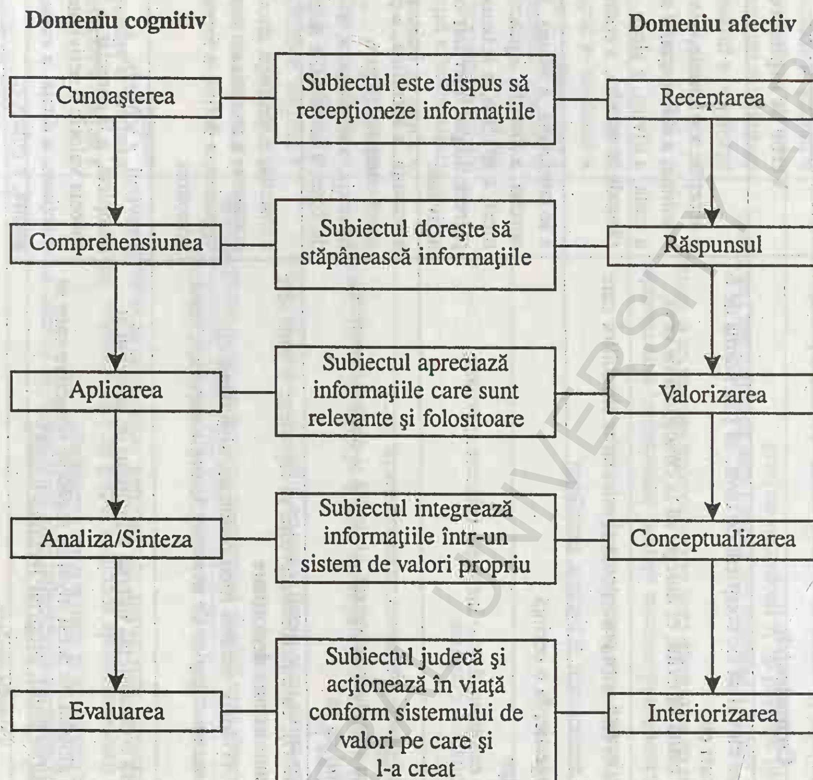

DISCIPLINELE SOCIO-UMANE
Structura şi dezvoltarea competenţelor conform noului curriculum
Accesul la informaţii/ cunoştinţe referitoare la om şi societate
Organizarea şi utilizarea informaţiei
Exprimarea persoanei
Relaţionarea/ interacţiunea de grup
Participarea la viaţa socială, economică, politică
Deprinderi/competenţe de obţinere a informaţiei. Lectură-studiu-receptare
Deprinderi/competenţe de ordin cognitiv: analiza, clasificarea, interpretarea, rezumarea, sintetizarea, evaluarea
Exprimărilor părerilor/ convingerilor personale. Adaptarea la context şi situaţii
Exersarea unor roluri diferite în cadrul unor activităţi pe grupe. Participarea la stabilizarea scopurilor sau regulilor grupului
Acceptarea şi îndeplinirea unor sarcini sau responsabilităţi în mod liber. Recunoaşterea situaţiilor în care este nevoie de acţiune socială
Deprinderi/competenţe de luare a deciziei
Participarea la dezbatere, negociere, alegerea liderului, rezolvarea conflictelor, realizarea climatului afectiv pozitiv în grup
Informarea despre temele de actualitate. Decizia privind acţiunile potrivite în diferite situaţii
Deprinderi/competenţe de ordin metacognitiv. Strategii de soluţionare a unei probleme; auto-evaluarea şi automonitorizarea demersului cognitiv
Comunicare
Argumentare
Dialog social
Influenţarea persoanelor şi instituţiilor pentru soluţionarea unor probleme sociale. Respectarea legalităţii, a ordinii sociale, dreptăţii şi libertăţii, a drepturilor omului

Taxonomia obiectivelor cognitive după B.S. Bloom

Clasele de comportament	Competenţele	Verbe de acţiune
I. Cunoaşterea (achiziţie de cunoştinţe)	– cunoaşterea elementelor specifice şi izolabile de informaţie, date particulare, de la care se porneşte apoi în construirea unor forme complexe şi abstracte de cunoaştere – cunoaşterea căilor şi mijloacelor de a trata elementele specifice, adică de a le organiza, studia, aprecia, critica (include metodele de cercetare, standardele de apreciare, structurile de organizare internă) – cunoaşterea elementelor generale şi a abstracţiilor (legi, principii, teorii specifice domeniului)	a defini, a recunoaşte, a distinge, a identifica, a aminti
II. Compre-hensiunea	– tratarea, adică înţelegerea pusă în evidenţă prin grija şi precizia cu care un mesaj se parafrazează sau se redă dintr-un limbaj sau formă de comunicare în alta – interpretarea, adică explicarea sau rezumarea unui mesaj, ceea ce implică o redistribuire, o reorganizare sau o nouă perspectivă asupra lui – extrapolarea, adică extinderea direcţiilor sau a tendinţelor dincolo de datele existente, pentru a determina implicaţii, consecinţe, efecte etc.	a transforma, a ilustra, a redefini, a interpreta, a explica, a demonstra, a reorganiza, a extinde, a extrapola, a estima, a determina
III. Aplicarea	– folosirea abstracţiilor în situaţii particulare şi concrete	a aplica, a generaliza, a restructura, a utiliza, a alege, a clasifica, a se folosi de...
IV. Analiza	– identificarea elementelor incluse într-un mesaj – stabilirea legăturilor şi interacţiunilor elementelor şi părţilor mesajului – identificarea principiilor de organizare şi structurare a mesajului	a distinge, a identifica, a recunoaşte, a analiza, a compara, a deduce, a detecta
V. Sinteza	– producerea unui mesaj prin care se încearcă transmiterea ideilor, impresiilor, experienţelor – elaborarea unui plan de acţiune sau set de informaţii care să corespundă sarcinii ce îi revine elevului – derivarea unui set de relaţii abstracte, pentru a clarifica sau explica date specifice sau fenomene ori pentru deducerea de afirmaţii şi relaţii pornind de la propoziţii de bază	a scrie, a relata, a produce, a deriva, a planifica, a propune, a formula, a sintetiza
VI. Evaluarea	– aprecierea critică asupra valorii materialului în raport cu criterii interne (precizie logică, consistenţă etc.) – aprecierea critică asupra valorii materialului în raport cu criterii externe	a judeca, a argumenta, a evalua, a valida, a decide, a compara, a standardiza

Taxonomia obiectivelor afective (Bloom, Hastings, Madaus)

Clasele de comportament	Competenţele	Verbe de expimare
I. Receptarea (participarea)	– conştientizarea ; în situaţii adecvate elevul să fie conştient de ceva, să ţină seama de o situaţie, un fenomen, o stare de lucruri etc. – dispoziţia de receptare ; elevul nu caută să evite, ci doreşte să ia cunoştinţă de ceva, să-i acorde atenţie – atenţie dirijată sau preferenţială, orientată spre perceperea şi selectarea stimulilor care interesează	a accepta, a acumula, a combina, a diferenţia, a separa, a izola, a diviza, a alege, a răsunde, a asculta, a controla
II. Reacţia (răspunsul)	– asentimentul de a reacţiona la o sugestie, la o cerinţă – dorinţa de a răspunde, de a participa – satisfacţia de a răspunde şi reacţia emoţională ce o însoţeşte (plăcere, savoare, bucurie)	a se conforma, a asuma, a aproba, a discuta, a practica, a oferi, a aplauda, a aclama, a-şi petrece timpul liber într-o activitate
III. Aprecierea (valorizarea)	– acceptarea unei valori atribuite unui obiect, fenomen, comportament etc. – preferinţa pentru o valoare, care nu este doar acceptată, ci dorită şi căutată deoarece individul îşi identifică comportamentul cu ea	a renunţa, a specifica, a-şi spori competenţa prin ..., a încuraja, a argumenta, a dezbate, a protesta, a nega
IV. Organizarea	– conceptualizarea unei aprecieri (valori), care permite elevului să raporteze o apreciere la cele pe care el şi le-a format sau sunt în curs de formare – organizarea sistemului de aprecieri (valori), acestea fiind ordonate, sintetizate cu scopul de a obţine o nouă apreciere sau un complex de evaluări de ordin superior, ceea ce ajută la formarea unei concepţii	a discuta, a abstrage, a compara, a teoretiza o temă, a organiza, a defini, a formula, a armoniza
V. Caracterizarea prin apreciere (valorică)	– ordonarea generalizată, care conferă o consistenţă internă sistemului de atitudini şi aprecieri – caracterizarea (autocaracterizarea) globală, la acest nivel se regăsesc obiective care se referă la propriul punct de vedere asupra lumii, propriul *Weltanschauung*	a revizui, a schimba, a completa, a fi apreciat, a aprecia valoric o activitate sau o acţiune, a dirija, a evita, a-şi asuma, a colabora



4. Operaţionalizarea obiectivelor

Pornind de la obiectivele generale, specifice unei anumite discipline, se pot stabili cu ajutorul procedurilor de operaţionalizare obiectivele concrete, imediat observabile şi măsurabile, pentru fiecare lecţie care se predă elevilor. Operaţionalizarea obiectivelor reprezintă o transpunere a obiectivelor generale în obiective concrete, precizându-se comportamentele cognitive, afective şi psihomotorii ce urmează a fi dobândite în cadrul unei activităţi didactice, ca semn că învăţarea dorită a avut loc.

> „Obiectiv operaţional este acel obiectiv definit în mod concret şi relativ precis, care pe plan educativ declanşează acele acţiuni a căror înfăptuire duce la progres în cunoaştere, la dezvoltarea deprinderilor şi aptitudinilor, deci la dezvoltarea cognitivă în general, precum şi la dezvoltarea afectiv-emoţională şi caracterial-acţională a personalităţii elevului."[21]

21. Miron Ionescu, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982, p. 134.

Prin stabilirea obiectivelor operaţionale se precizează competenţele şi performanţele la care elevii trebuie să ajungă în urma desfăşurării unei activităţi. A operaţionaliza, precizează Ioan Cerghit[22], înseamnă a efectua două operaţii indispensabile :

1) derivarea din obiective generale a unor obiective concrete, specifice ;
2) traducerea efectivă a acestora în planul acţiunii şi aplicaţiei directe, adică în comportamente observabile.

Aceasta presupune a determina ceea ce vor învăţa elevii în cadrul îndeplinirii unor sarcini concrete, dar şi condiţiile în care se va realiza învăţarea.

Predarea disciplinelor socio-umane vizează cu deosebire obiective de natură cognitivă şi afectivă, cele psihomotorii fiind mai puţin implicate. Pentru stabilirea obiectivelor din domeniul cognitiv putem porni de la taxonomia realizată de către B.S. Bloom în lucrarea *Taxonomy of Educational Objectives* (1956). Am redat anterior această taxonomie, căreia i-am adăugat competenţele fiecărei clase de comportament şi verbele de acţiune corespunzătoare. Am prezentat, de asemenea, taxonomia obiectivelor afective realizată de către B.S. Bloom, J.T. Hastings şi G.F. Madaus în volumul colectiv *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971)[23].

În cazul disciplinelor socio-umane, operaţionalizarea obiectivelor în termeni de comportamente imediat observabile şi măsurabile, aşa cum a fost înţeleasă de autori precum R. Mager, F.R. Mayer, R. Kibler, L. Barker, D. Miles este mai dificil de realizat decât în cazul disciplinelor formalizate. Aceşti autori consideră că un obiectiv poate fi operaţionalizat numai dacă vizează un comportament direct observabil şi măsurabil, care poate fi evaluat riguros, precis. În definirea obiectivelor comportamentale se insistă asupra măsurabilităţii. Disciplinele socio-umane conţin însă cunoştinţe a căror însuşire de către elevi nu poate fi evaluată decât combinând criterii cantitative şi calitative.

> „Convingerile şi valorile sunt acelea care se integrează în personalitatea afectivă a publicului, care se manifestă în acest domeniu cu o anumită permanenţă care determină, într-o situaţie dată, o atitudine putând să ajungă la un răspuns sau la un comportament."[24]

Interiorizarea unor valori şi formarea unor convingeri nu sunt imediat observabile şi direct măsurabile. Structurile euristice proprii disciplinelor socio-umane, bazate pe obiective de transfer şi de exprimare, presupun combinarea criteriilor cantitative şi calitative în evaluarea unor performanţe comportamentale, dificil de apreciat prin măsurare în perspectiva sarcinilor imediate.

Nu toate obiectivele pot fi operaţionalizate, cel puţin aşa cum prevede strategia operaţionalizării preconizată de Mager sau Miler : exprimarea lor în termeni comportamentali direct observabili şi măsurabili, în cadrul strict al diferitelor secvenţe de predare-învăţare. Se operaţionealizează cu precădere obiectivele din domeniul cognitiv, excepţie făcând cele care vizează rezolvarea de probleme pe căi euristice şi stimularea creativităţii, întrucât acestea oferă elevului posibilitatea de a da un răspuns personal, cu

---

22. Ioan Cerghit (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 75.
23. Vezi în acest sens şi volumul *Probleme de tehnologie didactică* (coord. Eugen P. Noveanu).
24. L. D'Hainaut, *op. cit.*, p. 164.

elemente de originalitate ce nu pot fi prevăzute şi nici standardizate sau uniformizate, dar sunt perfectibile în timp.

Obiectivele din domeniul afectiv, motivaţional sau caracterial, care sunt atât premise, cât şi efecte ale procesului didactic, nu pot fi operaţionalizate în sens clasic magerian, deoarece se referă la capacităţi şi trăsături complexe a căror formare, dezvoltare şi integrare se realizează în intervale mari de timp, după interiorizarea semnificaţiilor valorice ale mai multor activităţi şi situaţii educative. Putem preda la disciplina Filosofie, de exemplu, imperativul categoric kantian, urmărind deopotrivă obiective de natură cognitivă şi afectivă (atitudinală). Vom prezenta elevilor, în scopul cunoaşterii, o problemă filosofică, dar vom căuta totodată să le formăm o atitudine privitoare la modul în care trebuie trataţi semenii noştri. Comportamentul lor moral se va forma însă într-un timp mai îndelungat, pe parcursul mai multor activităţi instructiv-educative.

Formarea atitudinilor şi integrarea valorilor sunt fenomene lente şi deci nu sunt imediat observabile şi controlabile, cum este cazul unui număr mare de activităţi cognitive. D'Hainaut distinge trei niveluri ale activităţii afective sau atitudinale:

1) activităţi referitoare la formarea unei convingeri sau a unei valori;
2) activităţi referitoare la aplicarea efectivă a unei convingeri existenţiale sau evaluative şi a unei valori instrumentale sau terminale;
3) activităţi referitoare la organizarea convingerilor şi a valorilor (ierarhizare, combinare, rezolvare a conflictelor între valori sau convingeri incompatibile).

Controlul formării atitudinilor şi al integrării convingerilor şi valorilor este dificil de realizat. Obiectivele afective vizează comportamente care au poate rareori ocazia de a se manifesta în situaţii reale sau care nu pot fi observate în mod direct de către profesor.

> „...pe când activităţile cognitive au fost definite în mod operaţional, pornind de la elemente observabile (obiect, produs) şi cvasi-observabile (achiziţie a subiectului, operatori puşi în acţiune), activităţile afective nu vor putea fi specificate într-un mod atât de operaţional, deoarece produsul lor (comportament şi efect) nu este, adeseori, decât potenţial, ceea ce înseamnă că nu se poate lega într-un mod strict produsul cu situaţia şi cu operatorii puşi în acţiune, fără să se alieneze libertatea elementară, care trebuie să rămână la dispoziţia celui educat, atât cu privire la conştiinţa sa, cât şi cu privire la alegerea propriului «eu».”[25]

Activitatea afectivă nu poate fi definită prin produsul său direct observabil şi măsurabil, aşa cum se întâmplă cu majoritatea activităţilor cognitive, ci prin efectul său potenţial. Atitudinile formate pe baza unor valori sau convingeri reprezintă un comportament potenţial, posibil de manifestat într-o situaţie dată.

Dincolo de dificultăţile de operaţionalizare, obiectivele afective constituie intenţionalităţi permanente în cadrul sarcinilor didactice curente, cu atât mai mult cu cât este imposibil de disociat cognitivul de afectiv. Separarea lor pe „domenii” distincte este artificială, în practica instructiv-educativă curentă orice situaţie didactică reală comportând, în principiu, o componentă cognitivă şi una afectivă. Pe tot parcursul activităţii şcolare se urmăreşte sensibilizarea elevilor pentru valori, cultivarea dorinţei lor de a şi le interioriza, formarea capacităţii de selecţie şi apreciere, a atitudinilor pozitive şi convingerilor etc.

---

25. *Ibidem*, p. 163.

Posibilităţile de operaţionalizare a obiectivelor se diminuează atunci când se urmăreşte cultivarea creativităţii, atitudinilor, convingerilor, aşa cum se întâmplă deseori în predarea disciplinelor socio-umane. Obiectivele care pun în evidenţă un sentiment, o emoţie, acceptarea sau refuzul unor valori sau judecăţi de valoare, calităţile caracterului sau ale conştiinţei nu pot fi operaţionalizate în sens magerian. Pot fi puse însă în evidenţă activităţile datorită cărora cel ce învaţă îşi desăvârşeşte educaţia, situaţiile în care astfel de activităţi se vor realiza în vederea formării unui comportament.

Atunci când sunt solicitaţi să enunţe obiectivele pe care le urmăresc, profesorii oferă de cele mai multe ori răspunsuri foarte generale, de genul : elevul urmează să ştie ceva, să înţeleagă ceva, să aprecieze ceva. O astfel de enunţare nu constituie o bază suficientă pentru proiectarea şi realizarea activităţii. Mai mult, formularea prea generală a obiectivelor lecţiei face aproape imposibilă o evaluare adecvată a rezultatelor obţinute.

Enunţarea obiectivelor unei lecţii este o operaţie complexă şi relativ dificilă, deoarece nu se precizează numai rezultatele pe care dorim să le obţinem, ci şi circumstanţele în care se va realiza performanţa prefigurată. În formularea completă a unui obiectiv operaţional, consideră De Landsheere[26], este necesar să se ţină seama de următoarele :

1) cine va produce comportamentul dorit ;
2) ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins ;
3) care va fi produsul acestui comportament (performanţa) ;
4) în ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul ;
5) pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că rezultatul este satisfăcător.

Robert M. Gagné stabileşte următoarele elemente componente ale enunţului[27] :

1) un verb care desemnează o acţiune observabilă ;
2) o descriere a clasei de stimuli la care urmează să se răspundă ;
3) precizarea obiectului folosit de către elev în cadrul acţiunii (de ce se va folosi) ;
4) o descriere a clasei de răspunsuri corecte.

După R.F. Mager, formularea obiectivelor instrucţionale necesită[28] :

1) identificarea performanţei finale pe care instruirea încearcă să o realizeze ;
2) descrierea condiţiei importante în care aşteptăm să se producă comportamentul dorit ;
3) descrierea nivelului de realizare a performanţei, necesar pentru ca aceasta să fie acceptată.

Dacă obiectivele instruirii sunt enunţate ţinându-se seama de aceste cerinţe, performanţele la care se referă pot fi observate cu uşurinţă şi devine posibilă evaluarea realizării lor. Luând în considerare cerinţele precizate de către autorii invocaţi anterior, putem avea următoarea formulare standard :

> „La sfârşitul activităţii toţi elevii puşi în situaţia de... / având acces la... / după citirea textului... / utilizând... etc., vor fi capabili să... ; obiectivul se consideră atins dacă...".

---

26. Gilbert De Landsheere, Vivian De Landsheere, *op. cit*, p. 203.
27. Robert M. Gagné, *op. cit.*, p. 281.
28. Robert F. Mager, *Preparing objectives for programmed instruction*, Palo Alto, California, 1962, p. 127.

Exemple :

1. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, puşi în situaţia de a analiza structura „noţiunii", vor fi capabili să definească elementele componente ale acesteia ; obiectivul va fi atins dacă este analizată corect structura unei noţiuni oarecare, luată ca exemplu.
2. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, utilizând cunoştinţele acumulate cu privire la „temperament", vor putea explica locul acestuia în structura personalităţii ; obiectivul se consideră atins dacă se va explica de ce temperamentele nu sunt susceptibile de a fi apreciate ca bune sau rele.
3. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, solicitaţi să abordeze problematica mobilităţii sociale, vor fi capabili să distingă tipurile de mobilitate ; obiectivul va fi atins dacă se va opera o comparaţie între mobilitatea pe verticală şi cea pe orizontală.
4. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, rezolvând un set de probleme date, vor reuşi să aplice formulele de calcul ale profitului şi ratei profitului ; obiectivul se consideră atins dacă vor rezolva două din cele cinci probleme date.
5. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, analizând independent textul lui Pascal din manual, vor putea identifica concepţia acestuia despre om ; obiectivul este considerat atins dacă au fost detectate ideile principale şi interpretate corect metaforele întâlnite în text.
6. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, în baza cunoştinţelor dobândite, vor putea elabora un eseu intitulat „Pot intra în conflict dreptatea şi libertatea individuală ?" ; obiectivul se consideră atins dacă sunt respectate cerinţele de redactare a eseului.

Când enunţăm obiectivele operaţionale ale unei lecţii, este necesar să respectăm anumite exigenţe :

- obiectivul trebuie să vizeze activitatea elevilor şi nu pe aceea a profesorului ;
- fiecare obiectiv va viza o singură operaţie şi nu un comportament compozit, dificil de analizat şi evaluat ;
- se oferă spre învăţare doar ceea ce este fundamental, esenţial în domeniul respectiv ;
- în enunţul obiectivului se va descrie situaţia în care are loc acţiunea, condiţiile de realizare a sarcinii şi de evaluare a ei ;
- se stabileşte clar şi precis performanţa la care vor ajunge elevii la sfârşitul activităţii ;
- se precizează nivelul realizării performanţei, nu ne propunem performanţe maximale pentru toţi elevii unei clase şi nici nu folosim aceleaşi criterii de reuşită pentru toate clasele (abordare diferenţiată) ;
- precizarea „toţi elevii" este necesară, deoarece se consideră că sub 95% începe ineficacitatea instruirii ;
- trebuie să ne asigurăm că obiectivele stabilite sunt în acord cu programa de învăţământ şi realizabile în timpul pe care îl avem la dispoziţie, motiv pentru care nu ne putem propune mai mult de cinci obiective pentru o activitate ;
- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se face cu ajutorul verbelor de acţiune şi nu prin verbe considerate „intelectualiste" (*a şti*, *a înţelege*), care sunt prea generale, chiar prea vagi ; verbele care exprimă acţiunea explicită sunt lipsite de ambiguitate atunci când comunică unei alte persoane performanţele observabile, astfel încât să se poată ajunge cu uşurinţă la concluzia că obiectivul propus a fost realizat.

Operaţionalizarea obiectivelor are o pondere însemnată în efortul de proiectare şi realizare a instruirii, ceea ce nu înseamnă că procesul instructiv-educativ trebuie privit doar prin prisma unor rezultate măsurabile, pe care ne-am propus, în mod conştient, să le obţinem. Putem determina ca formatori, chiar dacă nu întotdeauna intenţionat, achiziţii care nu figurează în manuale sau în programa şcolară. Putem influenţa comportamentul şi personalitatea elevului, prin acte independente de obiectivele predării unor discipline anume. Să oferi un model de personalitate elevilor tăi, iată un exemplu elocvent în acest sens.

II. PROIECTAREA, ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA LECŢIEI

„...a instrui înseamnă a planifica, a proiecta, a organiza, a dirija şi a controla, funcţii ce asigură exercitarea rolului conducător ce revine cadrului didactic în procesul de învăţământ."

Ioan Cerghit

1. Planificarea şi organizarea activităţilor didactice

Pentru a se realiza cât mai bine obiectivele urmărite prin predarea unei discipline şi deci dezvoltarea personalităţii elevilor în direcţia dorită, învăţarea trebuie să fie planificată şi nu întâmplătoare. Aşa cum o defineşte R. Gagné, planificarea este o problemă de analiză a ceea ce s-ar putea numi „structura învăţării unui obiect de studiu". Ce presupune această analiză? O distribuţie a conţinutului disciplinei pe unităţi mari de ordinul capitolelor sau sistemelor de lecţii, ordonate într-o anumită succesiune şi care urmează să fie abordate în decursul unui semestru sau an şcolar.

Planificarea constituie prima operaţie importantă pe care o realizează cadrul didactic la începutul anului şcolar. Documentul orientativ în planificarea unei discipline este programa şcolară, unde sunt indicate obiectivele generale, capitolele, temele şi numărul de ore posibil de alocat pentru tratarea lor. Profesorul planifică predarea disciplinei de studiu pentru un semestru sau an şcolar, stabilind succesiunea lecţiilor (activităţilor) şi termenele precise de realizare a lor. Planificarea anuală a activităţii presupune structurarea conţinutului, prin delimitarea capitolelor şi precizarea numărului de ore alocat pentru fiecare. Planificarea semestrială o continuă pe cea anuală, detaliind-o prin:

1) definirea obiectivelor specifice fiecărui capitol;
2) stabilirea pe capitole a lecţiilor şi a termenelor de realizare;
3) identificarea unor posibile strategii de predare, învăţare, evaluare.

Exemple:

Nr. crt.	Capitol	Nr. ore	Subiectul lecţiei	Data	Obiective	Tipul de lecţie	Observaţii

Nr. crt.	Capitol	Nr. ore	Subiectul lecţiei	Data	Obiective	Metode Mijloace folosite	Evaluare	Observaţii

Procesul de învăţământ este unul organizat şi dirijat. Toate componentele sale se articulează pentru a asigura, în cele din urmă, obiectivele urmărite. În desfăşurarea activităţilor didactice, intervin numeroşi factori (conţinuturi, metode şi mijloace, strategii etc.), sunt folosite anumite resurse şi se stabilesc variate tipuri de relaţii psihosociale şi pedagogice profesori – elevi şi elevi – elevi. Fiecare dintre aceste componente condiţionează reuşita demersului didactic. Complexitatea procesului, privit prin prisma interdependenţei funcţionale a componentelor sale, face necesară organizarea care să-i asigure unitatea şi desfăşurarea în condiţii optime.

> „Organizarea reprezintă acţiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, raţională, coerentă şi eficientă a activităţilor didactice, a forţelor şi mijloacelor umane şi materiale necesare punerii în operă a componentelor esenţiale ale procesului de învăţământ – obiectivele, conţinuturile, strategiile didactice, evaluarea şi îndeosebi formele de activitate didactică."[29]

Pentru a se asigura o funcţionalitate eficientă procesului instructiv-educativ, forma de organizare trebuie să fie adecvată conţinutului predat. În practică pot fi adoptate forme variate de organizare a activităţii. Datorită valenţelor sale informative şi formative, lecţia rămâne forma de bază a organizării activităţii.

Ca principal cadru de însuşire a cunoştinţelor, formare a abilităţilor, evaluare şi notare a performanţelor, lecţia trebuie să răspundă anumitor cerinţe didactice, pentru a avea un randament ridicat:

1) stabilirea locului şi importanţei sale în sistemul de lecţii în care se încadrează, pentru a asigura o succesiune logică a cunoştinţelor şi integrarea lor într-un tot unitar şi sistematic;
2) clarificarea obiectivelor urmărite, în funcţie de care se stabileşte structura lecţiei şi se aleg metodele adecvate;
3) elaborarea structurii metodice specifice tipului respectiv de lecţie;
4) alegerea strategiilor didactice necesare realizării lecţiei;
5) asigurarea corelaţiilor interdisciplinare.

Lecţia rămâne deseori, în practica şcolară, tributară unor vechi concepţii şi înregistrează o serie de disfuncţii:

1) predarea şi învăţarea se reduc încă, pentru unii, la expunerea profesorului şi înregistrarea de către elevi a celor comunicate; verbalismul excesiv, datorat folosirii cu precădere a metodelor expozitive, îi determină pe elevi să devină pasivi şi indiferenţi;
2) abordarea diferenţiată, în funcţie de particularităţile individuale, se realizează greu;
3) dirijarea şi controlul activităţii sunt de multe ori deficitare, datorită unui feedback insuficient;
4) utilizând o metodologie rigidă, favorizăm formalismul şi împiedicăm manifestarea creativităţii.

Modalităţi de optimizare a lecţiei:

1) acordarea unui grad mai mare de autonomie elevilor, cadrului didactic revenindu-i rolul de a îndruma activitatea lor independentă;
2) organizarea informaţiilor după cerinţele elevilor;
3) stimularea motivaţiei învăţării;

29. Ioan Bontaş, *op. cit.*, p. 171.

4) antrenarea tuturor elevilor în sarcini de învăţare, care să le solicite forţele de cunoaştere şi creaţie (gândire, imaginaţie, creativitate etc.);
5) crearea acelor momente propice manifestării strategiilor cognitive, deprinderilor intelectuale, creativităţii;
6) raţionalizarea timpului disponibil, astfel încât accentul să poată fi deplasat de pe munca de acasă pe munca în clasă;
7) crearea unui climat favorabil manifestării unor atitudini pozitive de către elevi.

Luând drept criteriu sarcina didactică de bază şi tipul de învăţare, putem realiza următoarea taxonomie a lecţiilor:
1) lecţia de transmitere şi însuşire a noilor cunoştinţe;
2) lecţia de formare a priceperilor şi deprinderilor;
3) lecţia de recapitulare, sistematizare şi consolidare a cunoştinţelor;
4) lecţia de verificare, evaluare, notare;
5) lecţia mixtă;
6) lecţia tip seminar.

Lecţia nu este unica formă prin care se organizează instruirea şi educarea. Există o multitudine de alte forme, individuale sau de grup dirijate, de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice, cum ar fi:
1) studiul individual – lectura de completare şi lectura suplimentară;
2) elaborarea unor proiecte, eseuri, referate;
3) rezolvarea de exerciţii şi alte aplicaţii;
4) sesiuni de comunicări şi referate, concursuri;
5) cercurile de specialitate;
6) consultaţii şi meditaţii.

Modul în care profesorul organizează activităţile ce urmează a fi realizate cu elevii are o deosebită importanţă, deoarece în acest fel este posibilă dirijarea optimă a învăţării, o învăţare „solicitantă şi instructivă" (D.P. Ausubel), bazată pe o varietate de acţiuni şi procedee menite să asigure însuşirea temeinică a conţinuturilor, formarea priceperilor şi deprinderilor vizate. Pentru aceeaşi sarcină de învăţare există mai multe alternative de acţiune. Învăţarea va fi organizată recurgându-se la soluţia cu cele mai mari şanse de reuşită.

2. Proiectarea lecţiei (activităţii)

Termenul de „proiectare didactică" (design instrucţional) desemnează o serie de operaţii prin care se stabilesc anticipat paşii ce vor fi parcurşi în realizarea lecţiei, obiectivele urmărite, conţinutul ce urmează a fi predat, strategiile utilizate, procedeele de evaluare, precum şi relaţiile dintre toate acestea. Rolul şi importanţa operaţiilor de proiectare sunt confirmate de practica şcolară, reuşita lecţiei fiind condiţionată de un proiect bine realizat.

> „O pregătire serioasă, prevăzătoare şi raţională a lecţiei începe cu un act de proiectare, de gândire, imaginare şi fundamentare a acesteia din toate punctele de vedere."[30]

Prin intermediul proiectării, profesorul îşi va clarifica ce anume urmează să predea, cum şi cu ce scop. În acest fel, el are posibilitatea armonizării obiectivelor lecţiei cu

30. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 53.

strategiile de realizare şi modalităţile de evaluare. Activitatea didactică devine cu atât mai eficientă, cu cât este mai temeinic şi mai minuţios pregătită.

A proiecta o lecţie în vederea învăţării eficiente în clasă înseamnă a efectua următoarele operaţii:

1) analiza generală a lecţiei prin consultarea programei, manualului şi a altor surse bibliografice (ce vom preda?);
2) încadrarea activităţii respective în sistemul de lecţii sau planul tematic (unde ne situăm?);
3) definirea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale (ce urmărim în activitatea respectivă?);
4) stabilirea resurselor necesare realizării (cu ce vom realiza cele propuse?);
5) identificarea strategiilor didactice adecvate fiecărui obiectiv operaţional stabilit (cum procedăm pentru a atinge ceea ce ne-am propus?);
6) selectarea, structurarea logică şi esenţializarea conţinutului (la ce informaţii ne raportăm în predare?);
7) determinarea formelor de evaluare (cum vom şti dacă am realizat ceea ce ne-am propus?);
8) stabilirea modalităţilor de aplicare (cum vom realiza transferul?).

Ilustrare:

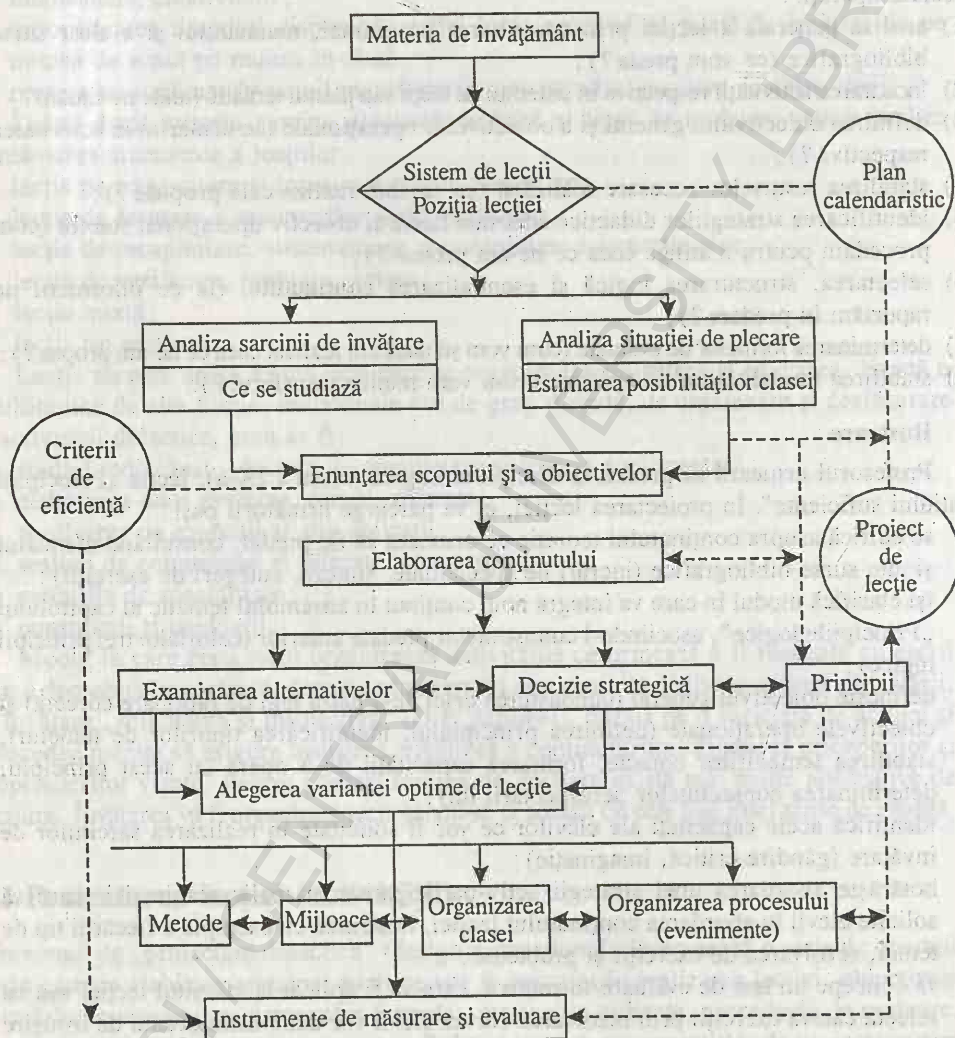
Profesorul urmează să predea la disciplina Logică (clasa a IX-a), lecţia „Principiul raţiunii suficiente". În proiectarea lecţiei, el va parcurge următorii paşi:

- se edifică asupra conţinutului teoretic ce urmează să fie predat, consultând manualul şi alte surse bibliografice (lucrări de specialitate, sinteze, culegeri de exerciţii);
- îşi clarifică modul în care va integra noul conţinut în ansamblul tematic al capitolului „Principiile logice", asociindu-l cunoştinţelor predate anterior (celorlalte trei principii logice);
- defineşte obiectivul general (cunoaşterea celei de-a patra legi de raţionare corectă) şi obiectivele operaţionale (definirea principiului, identificarea tipurilor de temeiuri, stabilirea temeiurilor corecte, formarea capacităţii de a opera cu acest principiu, determinarea consecinţelor nerespectării lui);
- identifică acele capacităţi ale elevilor ce vor fi solicitate în realizarea sarcinilor de învăţare (gândire critică, imaginaţie);
- hotărăşte abordarea unei strategii activ-participative în realizarea lecţiei, care să solicite elevii în abordarea conţinutului lecţiei, ilustrarea cu exemple a fiecărui tip de temei, rezolvarea de exerciţii şi probleme;
- va concepe un test de evaluare formativă, care va fi aplicat la sfârşitul lecţiei sau va selecta câteva exerciţii prin rezolvarea cărora elevii vor demonstra gradul de însuşire şi înţelegere a conţinutului ideatic;
- stabileşte modalitatea prin care va explica elevilor cum poate fi folosit acest principiu în abordarea unor probleme specifice altor discipline, oferindu-le pentru rezolvare, de exemplu, următorul exerciţiu din manual:

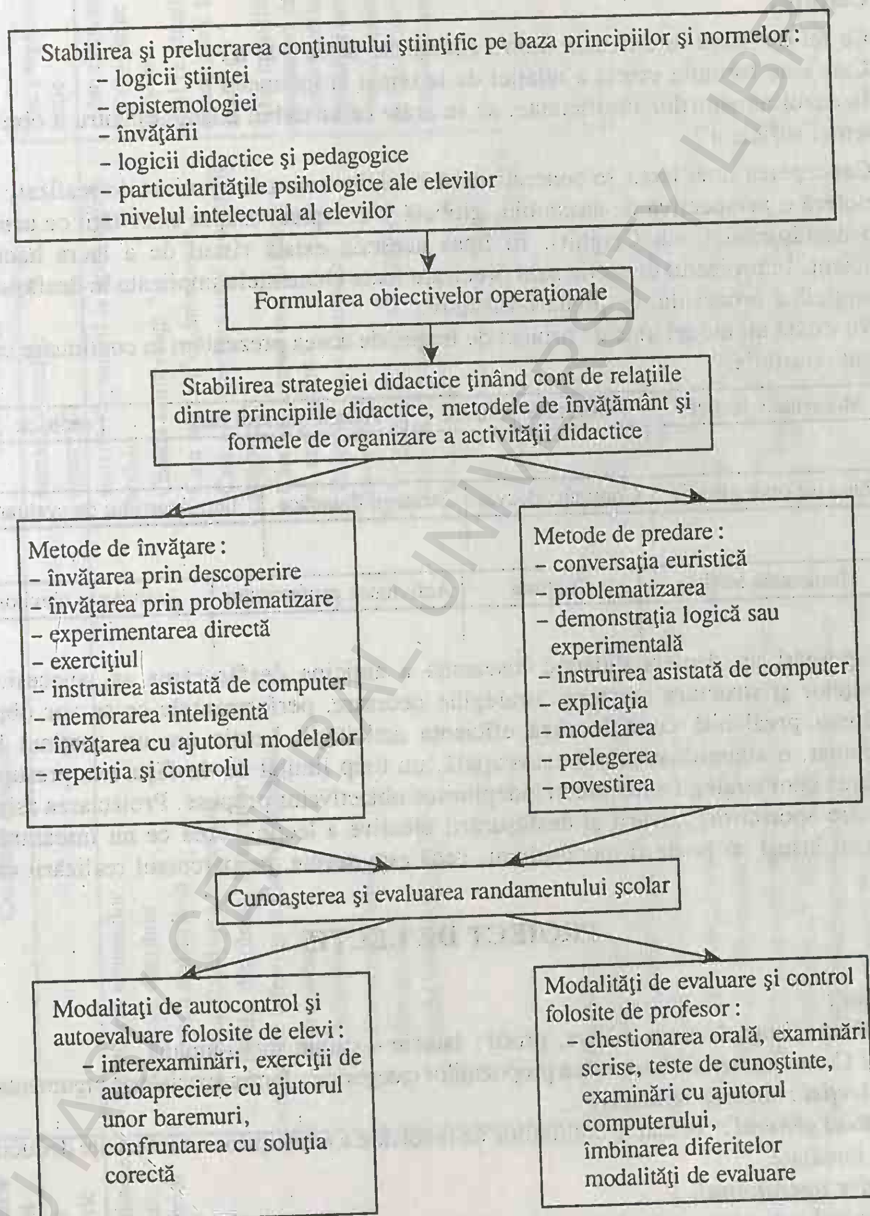
  Pentru a putea susţine că două triunghiuri sunt asemenea, este suficient să ştim că:

  1) au câte un unghi congruent;
  2) au câte o latură congruentă;
  3) au câte două unghiuri congruente;
  4) au câte două laturi proporţionale;

Schema metodologiei generale a proiectării lecţiei
(Ioan Cerghit, 1983, p. 60)



Demersul metodic al unei activităţi instructiv-educative
(Miron Ionescu, 1997, p. 100)



5) au câte două laturi proporţionale, iar unghiurile formate de laturile respective sunt congruente;
6) toate laturile unuia sunt proporţionale cu laturile celuilalt.

Cerinţe:

1) Ce fel de temei este fiecare dintre enunţurile de la 1 la 6?
2) Care este formula exactă a relaţiei de la temei la întemeiat?
3) În cazul temeiurilor insuficiente, să se arate ce ar trebui adăugat pentru a obţine un temei suficient?

Conceperea unei lecţii se concretizează în elaborarea unui proiect de realizare a sa, care oferă o perspectivă de ansamblu, globală şi completă asupra activităţii ce urmează să o desfăşurăm (Ioan Cerghit). În lipsa acestuia există riscul de a lucra haotic şi ineficient. În proiectul de lecţie sunt precizate toate elementele implicate în desfăşurarea secvenţială a procesului de predare-învăţare.

Nu există un model unic de proiect de lecţie, de aceea prezentăm în continuare câteva variante posibile.

Momentele lecţiei	Obiective propuse	Tehnologia realizării	Feedback

Obiective operaţionale	Conţinut adecvat	Strategii didactice	Itemii testului de evaluare

Momentele lecţiei	Conţinut	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor

A pregăti un demers didactic înseamnă a anticipa desfăşurarea sa, succesiunea secvenţelor şi structura acestora, strategiile necesare, performanţele ce se vor obţine. Pregătirea prealabilă condiţionează eficienţa activităţii. Lecţia are un conţinut bine determinat, o anumită structură secvenţială, un timp limitat de desfăşurare, presupune utilizarea unor strategii adecvate în îndeplinirea obiectivelor propuse. Proiectarea asigură o rigoare sporită organizării şi desfăşurării efective a lecţiei, ceea ce nu înseamnă că proiectul însuşi nu poate fi reconsiderat, dacă este nevoie, pe parcursul realizării sale.

PROIECT DE LECŢIE

Data:
Profesor:
Disciplina: Logică, clasa a IX-a, profil: istorie – ştiinţe socio-umane.
Tema: Conversiunea şi obversiunea propoziţiilor categorice; forme speciale de argumentare.
Tipul lecţiei: sinteză aplicativă.
Obiectivul general: formarea abilităţilor de rezolvare a exerciţiilor cu inferenţe deductive imediate.
Obiective operaţionale:
La sfârşitul activităţii, toţi elevii trebuie să fie capabili:
- să explice algoritmul de rezolvare a exerciţiilor cu inferenţe imediate;
- să respecte ordinea paşilor de rezolvare algoritmică;
- să rezolve corect exerciţii/ aplicaţii cu inferenţe deductive imediate.

Momentele lecţiei	Conţinut esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
1. Moment organizatoric		– notează absenţele – observaţii	– se pregătesc pentru lecţie
2. Reactualizarea conţinutului predat anterior	– distribuirea termenilor – termen distribuit – termen nedistribuit – legea distribuirii termenilor – tabelul distribuirii termenilor – tipuri de inferenţe deductive imediate – conversiunea • definiţie • conversiuni valide • demonstraţie • cazul propoziţiilor SoP – obversiunea • definiţie • obversiuni valide – reprezentare grafică prin metoda diagramelor Venn – aplicaţii ale conversiunii şi obversiunii – şiruri de conversiuni şi obversiuni – derivarea unei concluzii pornind de la o premisă dată • stabilirea „S" şi „P" logic • determinarea formulei standard a premisei • determinarea formulei standard a concluziei • căutarea formulei concluziei prin conversiuni şi obversiuni repetate respectând alternanţa operaţiilor logice respective	– solicită răspunsuri la următoarele întrebări: • Ce este o inferenţă ? • Cum se clasifică inferenţele? • Care este structura unei propoziţii categorice? • Când un termen este distribuit? Dar nedistribuit? • Enunţaţi legea distribuirii termenilor! • Care sunt tipurile de inferenţe deductive imediate? • Cum se defineşte conversiunea? • Care sunt conversiunile valide? • Din ce motiv propoziţiile de tip SoP nu se convertesc? • Ce este obversiunea? • Care sunt obversiunile valide? • Cum se reprezintă grafic conversiunile şi obversiunile? • Care sunt şirurile de conversiuni şi obversiuni valide? • Care este algoritmul de stabilire a derivării unei concluzii dintr-o premisă dată?	– dau răspunsuri la întrebările ce le sunt adresate – îşi reactualizează cunoştinţele învăţate anterior – fac conexiuni cu conţinuturi care au fost prelucrate în capitolele precedente – refac demonstraţii pe baza teoriei însuşite în prealabil

Momentele lecţiei	Conţinut esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
	i) Se convine asupra notării termenilor propoziţiilor categorice • clasificarea propoziţiilor categorice : A, E, I, O, SaP, SeP, SiP, SoP • conversiune $SP \to PS$ • obversiune $SP \to \overline{S\overline{P}}$ ii) • raţionament complex polisilogism • sorit – exprimare entimematică ; AaB BaC CaD forma standard DaE $\frac{EaF}{AaF}$ iii) • propoziţii afirmative • propoziţii negative • diagrama Venn • diagrama Euler	– profesorul insistă asupra importanţei detectării corecte a termenilor „S" şi „P" logic aflaţi în structura propoziţiilor categorice în vederea optimizării operării – profesorul solicită elevilor reactualizarea clasificării propoziţiilor categorice pentru construirea rapidă şi corectă a formulelor corespunzătoare premiselor şi pentru aducerea la forma de exprimare standard ; el explică modul în care pot fi reconstruite propoziţiile echivalente – profesorul explică felul în care se construiesc silogismele elementare şi cum se urmăreşte obţinerea concluziei respectând cerinţele unui demers logic-corect – profesorul solicită prezentarea formei de exprimare standard a soritului aristotelic. – solicită reactualizarea tipurilor de propoziţii categorice din punct de vedere calitativ	– detectează termenii propoziţiilor categorice – redenumesc aceşti termeni – clasifică propoziţiile categorice şi construiesc formulele premiselor – construiesc formulele propoziţiilor echivalente – construiesc silogismele elementare – prezintă forma de exprimare standard – îşi reactualizează propoziţiile afirmative şi propoziţiile negative
3. Aplicarea conţinutului reactualizat şi însuşit de către elevi prin rezolvare de exerciţii	Algoritmul de rezolvare : • introducerea simbolurilor • construirea formulelor corespunzătoare premiselor • aducerea premiselor la forma de exprimare standard • construirea silogismelor elementare • stabilirea şi precizarea concluziei	– propune spre rezolvare exerciţiul : 1. Se dau propoziţiile : a) Cei care nu-şi ţin promisiunile nu sunt persoane de încredere. b) Cei veseli sunt comunicativi. c) Omul care îşi ţine promisiunile este respectat. d) Cei posaci nu sunt simpatici. e) Putem avea încredere în persoanele comunicative.	

Momentele lecţiei	Conţinut esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
	– redarea schemei de inferenţă (precizarea denumirii acesteia) – construirea epicheremei – reprezentarea propoziţiilor şi indicarea formulei corespunzătoare	2. Se cere : i) Arătaţi dacă din propoziţiile de mai sus, considerate ca premise, se poate obţine în mod logic-corect o concluzie şi specificaţi concluzia, schema de inferenţă prin care a fost obţinută şi denumirea acesteia. ii) Pe baza propoziţiilor de mai sus construiţi o structură silogistică logic-corectă de tip epicheremic. iii) Să se reprezinte grafic prin metoda diagramelor Venn propoziţiile afirmative şi prin diagrame Euler propoziţiile negative, indicându-se şi formulele corespunzătoare. Rezolvare : Se introduc simboluri pentru termenii propoziţiilor categorice propuse ca premise, folosind, eventual, majuscule de la începutul alfabetului : A = oameni care îşi ţin promisiunile B = oameni de încredere C = oameni veseli D = oameni comunicativi E = oameni respectaţi F = oameni simpatici Se introduc formule corespunzătoare propoziţiilor categorice propuse ca premise : $1)\overline{A}eB; 2)CaD; 3)AaE; 4)\overline{C}eF; 5)DaB.$	

Momentele lecţiei	Conţinut esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
	– profesorul explică pas cu pas modul de rezolvare a exerciţiului propus	Se caută termenii comuni, acolo unde nu există îi obţinem prin conversiune simplă sau obversiune. $\overline{A}eB \xrightarrow{c} Be\overline{A} \xrightarrow{o} BaA$ $\overline{C}e\overline{F} \xrightarrow{c} \overline{F}e\overline{C} \xrightarrow{o} FaC$ Se construiesc silogismele elementare : AaE BaE DaE CaE $\frac{BaA}{BaE}$ $\frac{DaB}{DaE}$ $\frac{CaD}{CaE}$ $\frac{FaC}{FaE}$ Concluzia : FaE : „Cei simpatici sunt respectaţi”. De exemplu : AaE $\overline{A}E$ AE $A\overline{E}$ Formula : $A\overline{E} = 0$ Observaţie : dacă se iau în consideraţie doar propoziţiile iniţiale, atunci două propoziţii sunt negative : AeB şi CeF şi se vor reprezenta prin diagrama Euler.	– elevii operează transformările utilizând noţiunile însuşite – solicită explicaţii în situaţii care presupun probleme de înţelegere a modalităţilor speciale alese sau în cazul artificiilor logice ce presupun găsirea căilor mai simple de rezolvare
4. Fixarea modului de rezolvare algoritmic	– se extrage concluzia generală a modului de soluţionare a exerciţiului şi se interpretează rezultatul – rezolvare de exerciţii asemănătoare care au grad de dificultate mai mare	– face aprecieri asupra modului în care elevii au colaborat la rezolvarea exerciţiului – propune alte exerciţii – propune tema pentru acasă	– solicită explicaţii suplimentare – rezolvă exerciţii asemănătoare

PROIECT DE LECŢIE

Data:
Profesor:
Disciplina: Filosofie, clasa a XII-a.
Tema: Ce este filosofia?
Tipul lecţiei: predare-învăţare
Obiectiv general: definirea filosofiei.
Obiective operaţionale:

1. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, analizând indepedent textul lui Cicero din manual, vor putea identifica modul în care Pitagora a definit filosofia; obiectivul este atins dacă elevii au interpretat corect ceea ce se spune în text că este filosofia.
2. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, analizând indepedent textul lui Epictet din manual, vor putea identifica accepţiunea pe care acesta o dă filosofiei; obiectivul este atins dacă elevii au interpretat corect ceea ce se spune în text că este filosofia.
3. La sfârşitul activităţii, toţi elevii, analizând indepedent textul lui Nae Ionescu din manual, vor putea identifica accepţiunea pe care acesta o dă filosofiei; obiectivul este atins dacă elevii au distins corect ceea ce spune autorul că este filosofia.
4. La sfârşitul activităţii, toţi elevii vor putea detecta cum a definit Aristotel filosofia, în urma analizei independente a textului din manual; obiectivul se consideră atins dacă elevii şi-au însuşit corect definirea aristotelică a filosofiei.
5. La sfârşitul activităţii, toţi elevii vor putea evalua prin comparaţie, pe baza analizelor întreprinse şi a discuţiilor purtate, toate aceste puncte de vedere; obiectivul va fi atins dacă elevii vor opta pentru una sau alta dintre aceste accepţiuni date filosofiei sau vor încerca să ofere o variantă personală.

Metode utilizate: analiza de text, problematizarea, abordarea euristică, expunerea.
Tipuri de evaluare: orală, test de evaluare sumativă.

Momentele lecţiei	Conţinutul esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
Moment organizatoric – 2 min.		– notarea absenţelor – observaţii	– se pregătesc pentru lecţie
Sensibilizarea pentru activitate – 3 min.		– comunică elevilor subiectul lecţiei şi obiectivele operaţionale, pe care le scrie pe tablă – stârneşte curiozitatea, trezeşte interesul şi dorinţa de a aborda această problematică	– notează în caiet titlul lecţiei
Reactualizarea unor noţiuni-ancoră – 4 min.	Problematica : Omul Libertatea Dreptatea Fericirea Adevărul Timpul Ordinea Dumnezeu	– solicită elevilor trecerea în revistă a temelor abordate până în acel moment pentru a ilustra diversitatea problemelor abordate, ceea ce va uşura efortul de definire a filosofiei	– îşi reamintesc principalele teme studiate până acum în cadrul orelor de filosofie
Predarea noilor cunoştinţe – 30 min.	Cicero (104-43 î.Cr.) : *Tusculanae* – redă accepţiunea dată filosofiei de către Pitagora : filosofia este contemplaţie – Pitagora afirmă despre sine că „nu posedă nici o ştiinţă în special, dar că este filosof” – filosofii, adică „iubitorii de înţelepciune” sunt cei care nu pun preţ nici pe glorie, nici pe bani, ci „se consacră cu ardoare cercetării naturii” – în viaţă, contemplarea şi studiul naturii sunt cu mult mai presus decât orice altă activitate	– prezintă elevilor textul şi le propune un demers analitic asupra lui – oferă informaţii suplimentare – îi ajută să analizeze textul şi să mediteze asupra celor descoperite – face aprecieri privind modul de tratare a temei – dirijează şi sistematizează observaţiile elevilor	– situarea textului în contextul gândirii autorului – analizează textul şi extrag esenţialul pe care îl fixează în noţiuni şi judecăţi – desprind ideea principală şi o explică – relevă modul de argumentare – realizează un efort de reflecţie personală asupra ideilor exprimate – fac operante cunoştinţele nou dobândite în studiul individual

Momentele lecţiei	Conţinutul esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
	Epictet (50-125 d.Cr.) : *Manualul* – expresia filosofiei e fapta, nu vorba – filosofii sunt preocupaţi nu numai de contemplarea naturii şi a oamenilor, ci au în vedere şi realizarea unor fapte demne de principii filosofice – exemple din viaţa cotidiană – a nu se afirma ceva negândit – începi să te comporţi ca adevărat filosof atunci când nu eşti afectat de faptul că cineva îţi spune că nu ştii nimic	– propune elevilor analizarea unui alt mod de a concepe filosofia – oferă informaţii suplimentare – îndrumă şi controlează activitatea lor – numeşte un elev să prezinte şi să comenteze ideea exprimată în text – coordonează discuţiile care se iniţiază – face scurte aprecieri asupra atitudinilor pe care elevii le au faţă de punctul de vedere susţinut de autor – solicită argumentarea acestor atitudini.	– studiază textul indicat – solicită lămuriri suplimentare – extrag esenţialul din materialul analizat – realizează un efort de reflecţie personală asupra ideilor exprimate – îşi manifestă atitudinea faţă de acestea prin ataşamentul la judecăţile de valoare emise în text sau prin respingerea argumentată a lor. – compară cele două perspective oferite de analiza textelor şi descoperă deosebirile dintre ele
	Nae Ionescu (1890-1940) : *Curs de metafizică* – a filosofa înseamnă a reduce realitatea sensibilă la necesităţile personalităţii tale	– comunică elevilor sarcinile de lucru – oferă informaţii suplimentare despre personalitatea filosofului – urmăreşte modul în care elevii îşi însuşesc tipul de argumentare utilizat de filosof	– analizează textul şi extrag ideea principală – explică ideea prezentând articulaţiile gândirii autorului – disting tipul de argumentaţie la care recurge filosoful în susţinerea ideilor sale
	– filosofia înseamnă „a deforma realitatea sensibilă şi a încerca s-o pui de acord cu tine însuţi, a-ţi proiecta structura ta spirituală asupra întregului cosmos" *Arg. 1* : incapacitatea adevărului filosofic de a deveni obiectiv *Arg. 2* : multitudinea de sisteme filosofice	– solicită elevilor aprecieri pe marginea ideilor susţinute în text – îi îndrumă spre descoperirea celor două alternative rezultate din această perspectivă : 1) particulară – o lume subiectivă prin excelenţă 2) generală – definitorie pentru întregul sistem în care se valorifică existenţa	– caută să pună în evidenţă influenţa pe care au exercitat-o ideile filosofice respective în viaţa culturală şi cea socială – încearcă să identifice puncte de vedere şi argumente opuse celor susţinute de autorul textului

Momentele lecţiei	Conţinutul esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
	Arg. 3 : caracterul de absolut pe care-l are orice cunoştinţă filosofică – filosofia are un caracter personal, este un act de trăire : formă de manifestare a personalităţii	– prezintă textul de analizat şi realizează o încadrarea sa în contextul gândirii filosofului – oferă explicaţii suplimentare cu privire la termenii de referinţă	– identifică accepţiunea pe care Aristotel o dă filosofului şi filosofiei - compară statutul filosofiei cu cel al ştiintei în Grecia antică şi în epoca actuală
	Aristotel (384-322 î.Cr.) : *Metafizica* – filosofia este ştiinţă a primelor principii – caracteristicile filosofului şi filosofiei : 1. filosoful ştie toate, fără a poseda şi ştiinţa fiecărui caz particular 2. în domeniul oricărei discipline e considerat cel mai capabil acela care ştie să-şi formuleze gândurile în chip mai potrivit 3. filosofia este ştiinţa care e cultivată pentru ea însăşi, de dragul cunoaşterii ; e superioară ştiinţa care este studiată în vederea foloaselor ce decurg din ea 4. filosoful este cel care are cunoştinţa universalului, căci prin aceasta cunoaşte oarecum şi ceea ce e subsumat universalului	– ajută elevii în analizarea textului, extragerea ideilor de bază şi compararea lor cu cele descoperite anterior – coordonează participarea elevilor la discuţiile generate de problematica textului – urmăreşte formarea aptitudinilor de gândire personală – cultivă atitudinea critică faţă de ideile enunţate – caută să prevină însuşirea necritică a ideilor	– stabilesc locul şi rolul filosofului în cetate, conform opiniei lui Aristotel – caută să descopere semnificaţia conceptului de „principiu prim" – reactualizează înţelesurile conceptului de „principiu prim", studiate în capitolul „Ordinea". – îşi exprimă opinia personală cu privire la perspectiva propusă de Aristotel
Fixarea noilor cunoştinţe – 4 min.	– Pitagora : „Filosofia este contemplare" – Epictet : „Expresia filosofiei este fapta" – Nae Ionescu : „Filosofia ca act de trăire"	– solicită elevilor prezentarea succintă a modurilor de a concepe filosofia, discutate în cadrul lecţiei	– realizează o restructurare a materialului predat – operează comparaţii între modalităţile de definire a filosofiei prezentate în timpul lecţiei

Momentele lecţiei	Conţinutul esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
	– Aristotel: „Filosofia este ştiinţa primelor principii”		– pledează pentru una sau alta dintre acestea
Evaluarea – 10 min.	Itemii testului de evaluare	– realizarea feedback-ului prin aplicarea unui test de evaluare formativă – prezintă rezultatele testului şi face aprecieri asupra lor – se va realiza notarea şi explicarea notelor acordate	– răspund în scris la testul de evaluare – îşi însuşesc observaţiile făcute – primesc lămuriri asupra notelor acordate
Încheierea lecţiei – 2 min.		– se va evidenţia gradul de participare a clasei la lecţie fiind remarcaţi elevii cu contribuţii deosebite	

3. Paşi semnificativi în desfăşurarea lecţiei

Proiectarea se referă de fapt la stabilirea structurii lecţiei, a momentelor şi sarcinilor succesive prin care trebuie să se realizeze obiectivele propuse. Cu toate că impunerea unei structuri prealabil stabilite poate conduce la formalism în activitatea didactică, vom prezenta în continuare paşii care, de regulă, sunt parcurşi în desfăşurarea unei lecţii.

I. *Sensibilizarea elevilor pentru activitate*, prin captarea atenţiei, provocarea curiozităţii, stârnirea interesului şi stimularea dorinţei lor de a acţiona pentru producerea învăţării.

Modalitatea fundamentală de captare, menţinere şi orientare a atenţiei, indispensabilă receptării, rămâne apelul la motivaţia intrinsecă a elevilor, adică la acei factori interiori susceptibili de a-i mobiliza la o activitate menită să conducă la însuşirea cunoştinţelor şi formarea priceperilor. Subiectul este capabil să îndeplinească anumite acţiuni, dar o va face numai dacă este motivat, dacă ceva îl determină să acţioneze. Motivaţia învăţării este asigurată de un asnamblu de mobiluri (curiozitate, dorinţe, aspiraţii, atracţii, tendinţe, sentimente, atitudini, interese, idealuri) legate de trebuinţele fiecăruia, care dinamizează, activează, pun în mişcare şi dirijează comportamentul spre un anumit scop.

Exemplu :

Motivaţia elevilor pentru studierea lecţiei „Inflaţia", la disciplina Economie, poate fi asigurată de dorinţa lor de a cunoaşte şi înţelege cauzele, mecanismele şi modalităţile de combatere a unui fenomen negativ care afectează economia naţională şi este resimţit de majoritatea populaţiei. Ei nu-şi vor spune : „Trebuie să învăţ această lecţie pentru a obţine nota necesară promovării sau pentru a avea, în general, note foarte bune", ceea ce ar constitui o motivaţie insuficientă. La baza acţiunii lor se situează, de fapt, automotivaţia, ce rezidă în curiozitatea epistemică manifestată, spiritul de explorare, tendinţa de perfecţionare continuă.

Motivaţia este o tensiune interioară care dinamizează subiectul, îl antrenează într-o activitate orientată spre atingerea unui scop acceptat subiectiv. Subiectul motivat se manifestă activ, dovedeşte o atenţie concentrată şi susţinută, munceşte mult şi nu urmăreşte un prilej oarecare de evadare din sarcină. Profesorul caută să le formeze elevilor un comportament sârguincios, de tipul stării de pregătire pentru învăţare, şi să le influenţeze, prin tehnici specifice de convingere, opiniile şi atitudinile.

> „Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru laşitate ; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferenţă. Nu-l învăţăm să studieze repede, pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte pedepsindu-l că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsă de logică."[31]

Acţiunile de sensibilizare a elevilor pentru activitate fac apel la o serie de factori motivaţionali, cum ar fi : aptitudinile şi talentul individual, dorinţele şi pasiunile, curiozitatea, competiţia, realizarea eului, speranţa succesului şi teama de eşec etc.

31. B.F. Skinner, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971, p. 132.

Pedagogia activă tinde să utilizeze, cu precădere, motivaţiile intrinsece. Roger Mucchielli distinge următorii stimuli care pot să inducă astfel de motivaţii[32]:

1) invocarea obiectivelor pe termen lung (motivele pentru a studia, avantajul viitor al studierii disciplinelor în cauză, interesul social, cel de promovare, ieşirea din starea de ignoranţă, prestigiul etc.);
2) recompensa pe termen lung;
3) sancţiuni destinate să descurajeze comportamentele neadmise.

Tehnicile aversive, care provoacă frica de sancţiune, nu asigură o motivaţie pozitivă învăţării, riscând să provoace chiar apatia şi apoi revolta. Pe de altă parte, succesul la învăţătură constituie un stimulent pentru învăţarea ulterioară.

Motivaţia este o condiţie a activităţii eficiente şi se exprimă prin interes şi atitudini de atracţie sau de respingere faţă de activitate. Numai dacă sunt pozitiv motivaţi, elevii se vor implica activ în procesul didactic. Activizarea prin sensibilizare este o acţiune de educare şi instruire ce se realizează prin mijloace pedagogice: utilizarea metodelor activ-participative, crearea situaţiilor-surpriză antrenante, a unei atmosfere paşnice de lucru, cultivarea atitudinilor de cercetare şi dobândire a cunoştinţelor prin descoperire proprie.

II. *Comunicarea obiectivelor urmărite*. Înainte de realizarea efectivă a oricărei activităţi didactice se precizează în mod clar obiectivele urmărite. Elevii trebuie să cunoască tipul de performanţă care va fi folosit drept indiciu că învăţarea a fost realizată (Robert M. Gagné). Scopul comunicării obiectivelor urmărite este de a răspunde la întrebarea pe care orice elev poate să şi-o pună: cum voi şti când am realizat învăţarea dorită? Informarea asupra performanţei pe care o va realiza la încheierea activităţii arată elevului, înainte de începerea învăţării, ce anume trebuie să înveţe (rezultatul aşteptat), ceea ce este foarte important pentru a-şi dirija mai bine atenţia şi eforturile.

> „...profesorii nu numai că trebuie să-şi organizeze toată activitatea pe obiective clare, dar şi trebuie să-şi informeze elevii asupra acestor obiective, fără ambiguităţi şi fără mister."[33]

Mager şi McCann au demonstrat foloasele pe care le aduce elevilor cunoaşterea de la început a obiectivelor specifice pe care urmează să le atingă, clasa pe răspunsuri ce se aşteaptă de la ei la terminarea activităţii. Obiectivele urmărite nu trebuie să constituie o necunoscută nici pentru profesor, nici pentru elevi, deoarece un proces instructiv-educativ este hazardat şi orb dacă nu există, dintru început, perspectiva rezultatelor ce vor fi obţinute. Declanşarea acţiunii didactice efective este precedată, aşadar, de stabilirea şi anunţarea ţintelor instruirii, care o dată ce au fost conştientizate de către elevi, determină la cei mai mulţi dintrei ei şi o participare motivată la activitatea de învăţare.

III. *Reactualizarea cunoştinţelor învăţate anterior* (noţiunile-ancoră). Însuşirea informaţiilor sau rezolvarea unor probleme noi depind de informaţiile şi deprinderile intelectuale dobândite anterior. Există chiar situaţii când noua învăţare nu este, în cele din urmă, decât o combinare a cunoştinţelor învăţate în prealabil. Nu se reactualizează decât noţiunile-ancoră (concepte, idei, principii, termeni de legătură etc.),

---

32. Roger Mucchielli, *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982, p. 69.
33. Gilbert De Landsheere, Vivian De Landsheere, *op. cit.*, p. 19.

care pot uşura, ca elemente de suport, noua învăţare. Învăţarea unei deprinderi intelectuale este condiţionată de învăţarea anterioară a unei deprinderi subordonate. De exemplu, la disciplina Logică nu pot fi învăţate raporturile dintre noţiuni fără reactualizarea şi invocarea cerinţelor impuse de către principiile logice.

Orice obiectiv operaţional se leagă, ca posibilitate de realizare, de alte obiective îndeplinite anterior. În reactualizarea noţiunilor-ancoră, ca aspecte esenţiale ale conţinutului predat anterior, elevii vor demonstra că mai păstrează încă în memorie cunoştinţele necesare realizării noilor obiective. Pentru acest moment al lecţiei, I. Jinga şi I. Negreţ recomandă[34] :

- să se verifice doar ceea ce ajută la realizarea noilor obiective, fără a se intra în amănunte nesemnificative ;
- nu se pierd cu reactualizarea ancorelor mai mult de 5-6 minute ;
- actualizarea ancorelor nu trebuie transformată într-un eveniment de verificare severă ;
- se pot acorda note, dar nu se pedepsesc cei care au uitat informaţii dobândite anterior ;
- evitarea stresului şi a demotivării ;
- în realizarea acestei secvenţe de instruire trebuie antrenaţi cât mai mulţi elevi, dar nu se insistă exagerat când unii dintre ei întâmpină dificultăţi ;
- este preferabil să fie adresate întrebări frontale, fără a solicita însă mereu aceiaşi elevi.

IV. *Prezentarea noului conţinut şi dirijarea învăţării*. Pentru realizarea acestei etape, profesorul se foloseşte de strategii adecvate (metode, procedee, mijloace, forme de organizare) realizării învăţării. Într-o lecţie unde se folosesc metode activ-participative, elevii sunt conduşi spre descoperirea adevărului printr-o succesiune de comunicări, care sugerează linia de gândire ce urmează a fi urmată în realizarea performanţei.

În şcoala tradiţională se punea accentul pe transmiterea cunoştinţelor gata elaborate, pe când în şcoala modernă se pune accentul pe aspectul formativ : elevul trebuie să fie capabil de cunoaştere prin efort propriu. Rolul profesorului nu este acela de a preda în sensul prezentării unor cunoştinţe, pe care elevii le memorează şi le reproduc, ci de a organiza mediul educativ şi activitatea proprie a elevilor, de a coordona utilizarea resurselor disponibile şi informarea, de a evalua şi aprecia. A preda nu este echivalent cu a spune, a dicta şi a pretinde mai apoi restituirea, dimpotrivă, a preda înseamnă[35] :

- a prezenta un material informativ, fapte, exemple, modele, decupaje din realitate ;
- a propune elevilor o activitate asupra acestora : analiză, comparaţie, definire, clasificare etc. ;
- a extrage apoi esenţialul condensat în legi, principii, reguli, teorii ;
- a organiza şi îndruma actul de învăţare ;
- a face operante cunoştinţele în aplicaţii.

În general, intervenţia profesorului în timpul lecţiei vizează : expunerea succintă a temei sau problemei de studiat, conducerea cooperării într-o discuţie, dezbatere, rezolvare de

34. Ioan Jinga, Ion Negreţ, *Învăţarea eficientă*, Editura Technics, Bucureşti, 1994.
35. Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 11.

probleme, îndrumarea activităţii individuale a elevilor, concluzii şi opinii cu privire la activitatea acestora. Gândirea elevilor este îndrumată până la obţinerea performanţei finale.

Exemplu :

Disciplina Logică, lecţia „Principiul terţului exclus"

- profesorul prezintă elevilor o nouă lege fundamentală de raţionare corectă ;
- solicită elevii la a argumenta că suma unghiurilor unui triunghi este egală cu 180 grade ;
- elevii vor observa că acest lucru nu poate fi realizat printr-o singură propoziţie, ci printr-un sistem (ansamblu) de propoziţii ;
- îndrumaţi de profesor, elevii vor descoperi în ce condiţii argumentarea este satisfăcătoare, anume respectarea principiului terţului exclus ;
- elevii vor extrage esenţialul condensat în enunţul acestui principiu şi vor stabili formula simbolică de exprimare a sa ;
- elevii vor identifica, sub îndrumarea profesorului, ce deosebiri există între principiul terţului exclus şi principiul bivalenţei ;
- elevii vor explica de ce este importantă respectarea acestui principiu logic ;
- pentru a face operante cunoştinţele dobândite, profesorul le cere elevilor efectuarea unor aplicaţii ;
- în încheierea activităţii, profesorul va face aprecieri asupra modului în care aceasta s-a desfăşurat şi va evalua rezultatele.

Putem considera o lecţie ca fiind eficientă dacă ea contribuie la sporirea cunoştinţelor, întărirea priceperilor şi deprinderilor, îmbogăţirea sferei emoţionale şi cultivarea interesului elevilor pentru disciplina studiată, antrenându-i în forme pozitive de comportament.

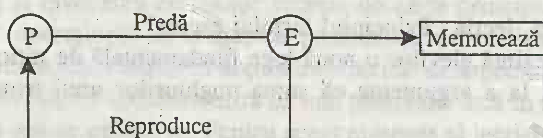
Predarea în şcoala tradiţională	**Predarea în şcoala modernă**
– centrată pe profesor ;	– centrată pe elev ;
– organizată în funcţie de timp ;	– organizată pentru cât mai bune rezultate ;
– o strategie unică de predare ;	– strategii multiple de predare ;
– predare unică ;	– predare repetată, pentru a se asigura îmbogăţirea cunoştinţelor ;
– se lucrează pe grupuri fixe ;	– se lucrează cu grupuri flexibile ;
– predare pentru întregul grup ;	– predare diferenţiată ;
– învăţare pasivă.	– învăţare activă.

În cadrul activităţii didactice, profesorul poate adopta stiluri diferite de lucru, de interacţiune cu elevii :

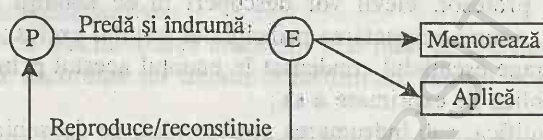
Stilul flexibil	**Stil autoritar**
– lucrează diferenţiat cu întreaga clasă ;	– lucrează cu elevii consideraţi buni la învăţătură, ceilalţi fiind ignoraţi ;
– ţine seama de particularităţile individuale ale elevilor, de interesele şi trebuinţele lor ;	– invocă trebuinţe abstracte şi nu ţine seama de particularităţile individuale ;
– nu manifestă stereotipii în comportament şi aprecieri ;	– manifestă stereotipii în comportament şi aprecieri ;
– nu este subiectiv în aprecieri.	– este subiectiv în aprecieri.

În funcţie de stilul didactic adoptat, Miron Ionescu deosebeşte următoarele tipuri de relaţii profesor-elev[36]:

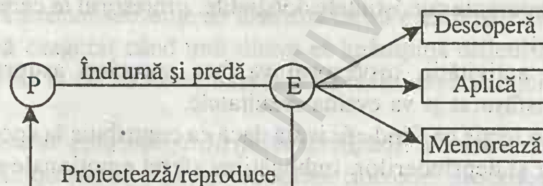
1) Învăţământul tradiţional



2) Învăţământul modernizat



3) Învăţământul modern



Principiul instruirii în şcoala modernă nu mai este cel selectivist, elitist, propriu şcolii clasice, ci cel formulat de către Gilbert De Landsheere: a instrui nu înseamnă a selecţiona, dimpotrivă, a ne strădui ca toţi elevii să reuşească. Sarcina profesorului este de a-l ridica pe fiecare la un nivel cât mai înalt de cunoaştere şi formare. De multe ori profesorii care predau disciplinele socio-umane cad în capcana elitismului, considerând că discipline precum Logica sau Filosofia nu pot fi studiate adecvat de oricine, argumentele invocate fiind gradul ridicat de abstractizare a conţinuturilor respective şi lipsa unor abilităţi necesare, pe care doar puţini elevi le posedă sau şi le pot forma într-un interval de timp scurt. Astfel de dificultăţi pot fi însă depăşite, totul depinde de obiectivele pe care ni le fixăm şi, mai ales, de modul în care abordăm instruirea. Adepţii aşa-numitei „ipoteze optimiste" (J.B. Carroll, J.S. Bruner) susţin că ideile fundamentale, temele de bază care formează miezul oricăror ştiinţe sunt tot atât de simple, pe cât sunt de importante şi pot fi predate oricui, la orice vârstă, într-o formă anumită. Predarea unui conţinut, pentru elevi de o anumită vârstă, constă într-o operaţie de „traducere", adică într-o prezentare adecvată modului lor de gândire, de a privi realitatea înconjurătoare.

> „...oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învăţământ într-o formă intelectuală adecvată."[37]

---

36. Miron Ionescu, Ioan Radu (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 239.
37. J.S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 59.

„Filosofia pentru copii", ca disciplină de studiu introdusă la clasele mici, vine să ilustreze o astfel de posibilitate.

De obicei, profesorii se conduc în predare după nivelul mediu al clasei, iar atunci când situaţia o impune, adaugă ceva în plus pentru elevii consideraţi buni sau oferă lămuriri şi explicaţii mai pe larg pentru cei slabi. Elevii pot fi incitaţi să înveţe nu numai dacă facem materia mai atrăgătoare, dar şi dacă o facem uşor de reţinut, adaptând conţinutul la nivelul lor de receptare. Procedând în acest fel, nu vom banaliza conţinutul, cum ar putea replica unii, ci vom adopta un mod de abordare diferenţiat, care să conducă la realizarea obiectivelor propuse de către toţi elevii.

> „După părerea multora dintre noi, este necesar să se elaboreze materiale care să-l stimuleze pe elevul superior şi în acelaşi timp să nu distrugă încrederea şi dorinţa de a învăţa a acelora care sunt mai puţin înzestraţi."[38]

Diferenţele dintre elevi sunt evidente, de aceea se impune o abordare diferenţiată a activităţii de învăţare, conform nivelului de pregătire şi ritmului de lucru proprii fiecăruia. Individualizarea instruirii semnifică acţiunea de adaptare la particularităţile individuale ale elevului. Dacă se respectă aceste cerinţe şi sunt asigurate condiţiile corespunzătoare, consideră Gagné şi Briggs, un procentaj de 90-95% din elevi îşi pot însuşi în mod real majoritatea obiectivelor până la nivelul atins numai de cei buni.

Foarte importantă pentru lecţiile de comunicare şi însuşire a cunoştinţelor este esenţializarea conţinutului necesar învăţării în clasă, o operaţie care conduce la subordonarea logicii ştiinţifice a disciplinei de studiu la logica pedagogică a învăţării. Ea constă în selectarea informaţiilor fundamentale şi discriminarea lor de amănunte. Extragerea esenţialului dintr-un conţinut dat solicită din partea profesorului competenţe de specialitate şi depinde de profunzimea stăpânirii problemelor ce urmează a fi discutate. În conţinutul oricărei discipline poate fi deosebit un mănunchi de idei fundamentale, principii şi noţiuni de bază. Dobândirea acestora este facilitată de această operaţie de esenţializare. Pe de altă parte, fiecare disciplină îşi are logica sa internă, în care se reflectă ordinea firească a lucrurilor sau fenomenelor studiate şi această logică trebuie reflectată în metodologia esenţializării conţinutului. În selectarea informaţiei ne orientăm după prevederile programei, textul manualului şi sursele suplimentare de documentare, astfel încât să asigurăm un optim cantitativ accesibil elevilor, suficient pentru asimilarea datelor fundamentale, adecvat timpului afectat şi ritmului de lucru al elevilor.

Exemplu :

Disciplina Economie – conţinutul esenţial al lecţiei „Ce sunt factorii de producţie ?"

- ce reprezintă factorii de producţie ;
- relaţia existentă între factorii de producţie şi resurse ;
- locul şi rolul factorilor de producţie ;
- orice factor de producţie se prezintă ca unitate a unor aspecte cantitative şi calitative ;
- dezvoltarea economică de tip intensiv şi dezvoltarea economică de tip extensiv ;
- împrejurări care impun economisirea şi ameliorarea factorilor de producţie ;
- numărul factorilor de producţie.

---

38. *Ibidem*, p. 90.

Proiectarea unei lecţii este centrată atât pe conţinut, cât şi pe acţiune, pe demersul comun al profesorului şi elevilor. Pentru ca acesta din urmă să fie încununat de succes, trebuie adoptată o strategie de acţiune adecvată. Strategia didactică reprezintă un mod de organizare a metodelor şi resurselor (umane şi materiale) într-o situaţie de învăţare dată, în vederea atingerii unui obiectiv. Menirea sa este de a asigura legătura dintre activitatea de predare şi cea de învăţare.

Există mai multe strategii de coordonare şi dirijare a relaţiilor dintre predare şi învăţare, a căror taxonomie este prezentată, în literatura de specialitate, astfel:

1) strategii exlicativ-reproductive (expuneri, prelegeri);
2) strategii explicativ-intuitive (demonstraţii);
3) strategii algoritmice:
   a) algoritmic-euristice (rezolvarea de probleme),
   b) euristic-algoritmice (reguli de acţiune, modalităţi de rezolvare sau aplicare);
4) strategii activ-participative:
   a) regăsirea cunoştinţelor,
   b) euristice,
   c) creative.

O strategie didactică este, în cele din urmă, un mod de abordare şi rezolvare a unei sarcini de instruire. Adoptarea sa se face în funcţie de:

– concepţia didactică a profesorului;
– principii, norme, reguli didactice;
– obiectivele specifice situaţiei de instruire;
– natura conţinutului ce urmează a fi predat;
– tipul de experienţă de învăţare propus elevilor;
– dotarea materială existentă;
– timpul disponibil.

În predarea disciplinelor socio-umane, demersul didactic trebuie să se orienteze mai puţin spre memorizare-reproducere şi mai mult spre selectarea informaţiilor relevante (esenţiale), dezvoltarea capacităţilor intelectuale, utilizarea lor în contexte noi şi variate. Predarea şi învăţarea se vor concentra asupra aspectelor relevante ale conţinutului şi asupra formării şi dezvoltării competenţelor de nivel superior. Se va urmări înlocuirea a ceea ce se cheamă „parcurgerea materiei" cu punerea elevilor în situaţii de lucru rezonabile şi atractive, în măsură să faciliteze dezvoltarea şi consolidarea competenţelor. Manualele se folosesc în acord cu cerinţele programei, în special cu obiectivele de referinţă specificate pentru fiecare disciplină, însă în „spiritul" lor şi nu în „litera" lor. Pentru a realiza o lecţie bună nu este suficientă stăpânirea temeinică a conţinutului disciplinei respective, eficacitatea predării depinde şi de pregătirea metodică şi talentul didactic al profesorului.

O lecţie concepută în spiritul strategiilor activ-participative prezintă următoarele caracteristici:

1) Reactualizarea noţiunilor-ancoră prin verificarea orală a câtorva elevi la începutul lecţiei este înlocuită cu o muncă efectivă realizată cu întreaga clasă.
2) Activitatea de învăţare sau de muncă independentă a elevilor ocupă o parte cât mai mare a timpului afectat lecţiei (50%).
3) În rezolvarea dificultăţilor, elevii au posibilitatea să coopereze şi să solicite profesorului explicaţii suplimentare.

4) Activitatea este bine organizată şi coordonată.
5) Intervenţia profesorului este pregătită din timp şi se realizează ca : expunere succintă a temei sau problemei de rezolvat, conducerea şi îndrumarea activităţii elevilor, concluzii şi aprecieri finale.
6) Elevii au posibilitatea să facă expuneri cursive, în cadrul cărora pot să-şi exprime păreri personale.

Specificul lecţiei de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, indiferent de variantele sale, constă în conceperea şi desfăşurarea activităţii în aşa fel încât elevii să-şi însuşească activ informaţiile, dezvoltându-şi capacităţile instrumentale şi operatorii. Totul se concentrează în jurul elaborării şi asimilării de către elevi, prin efort propriu, a unor conţinuturi esenţiale. Activitatea independentă ocupă o pondere însemnată şi în cadrul lecţiilor de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor sau de recapitulare şi sistematizare. Putem considera deci că :

> „Lecţia eficientă este aceea care oferă elevilor prilejul să formuleze întrebări şi probleme ; să emită ipoteze, să imagineze rezolvări, soluţii ; să facă asociaţii de idei, asociaţii de experienţe proprii şi experienţe efectuate de cercetători ; să elaboreze modele, planuri, fişe, sinteze, rezumate ; să angajeze discuţii pentru clarificarea unor noţiuni ; să formuleze concluzii ; să exerseze dialogul, munca în cabinet ; să cultive forme pozitive de conduită etc."[39].

În predarea disciplinelor socio-umane este necesar să recurgem la ceea ce în literatura de specialitate poartă denumirea de „instruire individualizată", care permite să fie stabilite scopuri realiste pentru fiecare elev, adaptate la competenţele şi specificul individual. O astfel de modalitate de abordare asigură elevului posibilitatea să lucreze în ritmul său şi asigură un feedback individual de cele mai multe ori sigur şi adecvat.

7) Fixarea şi consolidarea performanţei realizate. Se asigură prin repetarea aspectelor esenţiale ale conţinutului predat, rezolvarea de exerciţii sau aplicaţii, exemplificări suplimentare necesare pentru crearea unor mai bune posibilităţi de generalizare a capacităţilor însuşite şi de transfer, de operaţionalizare a celor învăţate. Fixarea şi consolidarea asigură păstrarea cunoştinţelor în memoria de lungă durată şi deci trăinicia învăţării.
8) Evaluarea performanţei. Indispensabilă în timpul unei lecţii, deoarece prin intermediul său se poate aprecia dacă învăţarea dorită a avut loc. Elevului i se oferă ocazia să-şi verifice performanţa (rezultatul învăţării), iar profesorul are posibilitatea să constate eficienţa lecţiei ţinute. În afara evaluării implicate în conexiunea inversă, inserată pe parcursul lecţiei, se realizează şi o evaluare bazată pe măsurarea şi aprecierea rezultatelor la sfârşitul activităţii prin verificarea orală sau cu ajutorul testelor de evaluare formativă.
9) Asigurarea conexiunii inverse. Pe tot parcursul lecţiei, profesorul urmăreşte să obţină informaţii despre modul în care evoluează învăţarea, despre modul în care elevii descoperă, înţeleg, reţin, analizează, aplică etc. Pentru a-şi da seama în ce măsură au fost atinse obiectivele urmărite, el va căuta să stabilească o permanentă conexiune inversă cu elevii, operantă după schema : solicitare – răspuns – confirmare/infirmare – corectare. Un feedback optim se poate realiza numai dacă în cadrul lecţiei :

39. Miron Ionescu, *op. cit.*, p. 97.

- sunt folosite strategii activ-participative ;
- sunt create condiţii de manifestare a reacţiilor elevilor, prin întrebări şi comentarii libere la mesajul profesorului ;
- sunt antrenaţi cât mai mulţi elevi în realizarea aplicaţiilor ;
- se realizează un dialog plurirelaţional între profesor şi elevi.

Comunicarea didactică nu se confundă cu informarea. Ea presupune o procesualitate circulară, o anumită reciprocitate între parteneri, fiecare dintre ei având simultan un dublu statut : de emiţător şi de receptor. Simpla emitere nu înseamnă comunicare, deoarece nu este suficient ca elevilor să le fie prezentate informaţii pentru ca ei să şi înveţe.

> „Dacă scopul oricărei comunicări pedagogice este de a modifica nivelul ştiinţei, felul de a preda şi de a se comporta al receptorului, a-l face să înţeleagă şi, ulterior, să reuşească ceva (...), atunci devine evident că simpla emitere a unui mesaj nu este de ajuns şi că sunt indispensabile două conexiuni inverse (feedback), una de la receptor la emiţător, cealaltă de la emiţător la receptor, pentru ca această comunicare să merite numele de pedagogică."[40]

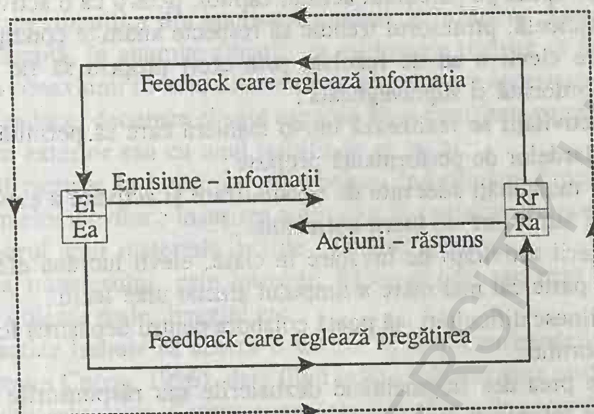
Comunicarea unilaterală este un nonsens. Dacă profesorul nu recepţionează şi descifrează la timp reacţiile elevilor săi şi nu îşi reglează la timp conduita convenţională, întreaga activitate poate fi compromisă. El nu va şti nici măcar dacă a fost înţeles de aceştia. Realizarea feedback-ului înseamnă obţinerea unei informaţii recurente cu privire la rezultatele demersului întreprins. Acesta îndeplineşte totodată funcţia de control în comunicare : permite reglarea sursei pentru a se adapta la normele şi obiectivele prevăzute. Este vorba de o „comunicare cu privire la comunicare", parafrazându-l pe Mucchielli, întrucât ea îl informează pe emiţător asupra calităţii emisiei şi asupra modului în care mesajul a fost recepţionat şi înţeles. Este necesar ca profesorul să realizeze feedback-ul, dacă vrea să ştie în ce măsură a comunicat eficient şi ce trebuie să facă pentru a asigura o îmbunătăţire calitativă a comunicării.

Prin intermediul feedback-ului profesorul va obţine informaţii despre obstacolele întâlnite în comunicare, gradul receptării, impactul mesajului său asupra elevilor, necesităţile de ameliorare etc. La feedback-ul receptor – emiţător, acesta din urmă trebuie să răspundă imediat printr-un alt feedback.

Reacţiile verbale sau nonverbale ale elevului, care manifestă o neînţelegere, îl vor determina pe profesor să repete şi să explice din nou, în alt fel. Apoi, conform instrucţiunilor primite, elevul trece la acţiune şi se produce celălalt feedback, în sens contrar, prin semne verbale sau nonverbale, de aprobare sau dezaprobare a profesorului. La rândul său, acesta îşi reglează transmisia mesajelor, pentru a veni în întâmpinarea nevoilor şi aşteptărilor elevului. Feedback-ul, consideră Mucchielli, trebuie să fie dublu, în ambele sensuri : unul pentru profesor, impus de valoarea răspunsurilor provocate şi care permite adecvarea continuă a conţinutului şi a ritmului comunicării, şi unul pentru elev, care va fi informat, la fiecare răspuns, despre valoarea acestuia. În comunicarea didactică are loc informarea reciprocă, interactivă, ca relaţie de schimb între parteneri.

40. Roger Mucchielli, *op. cit.*, p.25.

Sensul feedback-ului în acţiunea reciprocă
(Roger Mucchielli, 1982, p. 28)



Exemplu :

Profesorul prezintă elevilor imperativul categoric kantian : „acţionează astfel ca să foloseşti umanitatea atât în persoana ta, cât şi în persoana oricui altuia totdeauna în acelaşi timp ca scop, iar niciodată numai ca mijloc" şi le va solicita :

- analizarea şi interpretarea enunţului kantian ;
- să se pronunţe dacă pot fi considerate şi alte scopuri în sine, decât omul ;
- să identifice situaţii în care se simt folosiţi ca mijloc ;
- să aprecieze prin prisma imperativului categoric kantian, afirmaţia lui Nietzsche : „Viaţa însăşi este în esenţă sustragere, rănire, biruinţă asupra celui străin şi asupra celui slab" ;
- să stabilească cum poate fi aplicat acest imperativ în practica vieţii.

Elevii pot întâmpina dificultăţi de receptare a enunţului kantian (nu înţeleg semnificaţia unor termeni, nu înţeleg relaţia scop – mijloc etc.) şi atunci profesorul va oferi explicaţii suplimentare sau chiar va face o nouă prezentare, într-o altă modalitate, pentru a se realiza receptarea. Elevii se vor achita de sarcinile primite oferind răspunsurile aşteptate de profesor, care le va evalua şi va face aprecieri asupra lor. În felul acesta, profesorul îşi poate da seama dacă mesajul său a fost receptat corect, iar elevii primesc confirmarea că s-au achitat cu bine de sarcinile pe care le-au avut de îndeplinit.

Majoritatea disciplinelor socio-umane presupun forme elaborate şi complexe de comunicare. Nu se comunică doar pentru a transmite elevilor elemente cognitive şi configuraţii ideatice, ci şi pentru a promova valori, a modela convingeri şi credinţe, a forma comportamente dezirabile. Dimensiunea relaţională, purtătoare de semnificaţii, este mult mai importantă decât în cazul altor discipline. Reuşita demersului întreprins depinde nu numai de rigoarea argumentelor, explicaţiilor şi demonstraţiilor, ci şi de forţa lor persuasivă, de stilul discursiv şi limbajul folosit, care pot sensibiliza, stârni interesul şi dorinţa de acţiune.

Achiziţiile realizate de elevi în timpul orelor de curs sunt completate, consolidate, îmbogăţite prin activităţi sau sarcini de lucru complementare : teme pentru acasă, studiu

individual, lucrări ample de sinteză (referate, proiecte), pregătire pentru concursuri şi examene etc.

Sintetizând cele spuse pe parcursul acestui capitol, pentru ca o activitate de predare--învăţare să fie eficientă, profesorul trebuie să respecte anumite condiţii :

1) sarcina pe care elevii o au de rezolvat prin efort propriu să fie bine proiectată, organizată, coordonată şi supravegheată ;
2) coordonarea activităţii se realizează într-o manieră care să permită tututor elevilor atingerea standardelor de performanţă propuse ;
3) utilizarea unor modalităţi adecvate de sensibilizare şi activare a elevilor ;
4) asigurarea unei atmosfere de lucru antrenante ;
5) creşterea ponderii activităţii de învăţare în clasă, elevii lucrând efectiv (individual sau în grup) o parte cât mai mare a timpului afectat unei lecţii ;
6) dacă elevii întâlnesc dificultăţi, să poată colabora pentru depăşirea lor sau să solicite ajutorul profesorului ;
7) nu se intervine prea des fragmentând dezbaterile sau răspunsurile orale şi împiedicând, în acest fel, expunerile cursive ; lămuririle sunt cerute/oferite la urmă ;
8) se realizează un feedback permanent pentru a avea controlul celor însuşite în timpul lecţiei ;
9) evaluarea continuă a rezultatelor instruirii, pentru a preveni la timp tendinţele de eşec sau nereuşită.

4. Aspecte ale comunicării didactice

Comunicarea reprezintă un aspect esenţial al activităţilor de predare-învăţare. Cei doi agenţi ai procesului educativ, profesorul şi elevul, sunt legaţi printr-un sistem de comunicare reciprocă, realizată în contexte situative diverse şi de a cărei eficienţă depinde eficienţa predării şi învăţării. Ca mod de interacţiune a persoanelor (grupurilor), comunicarea didactică este una instrumentală, deoarece în cadrul ei se urmăreşte în mod intenţionat şi conştient un scop : producerea unui anumit efect asupra receptorului, în efortul de formare a identităţii sale. Orice activitate şcolară presupune schimbul de informaţii, adică procese şi relaţii de comunicare, relaţii mijlocite de cuvânt, imagine, gest, semn sau simbol.

> „...comunicarea este acţiunea de a face ca un individ (I) (...) să-şi însuşească experienţa referitoare la datele şi evenimentele ambianţei de la un individ sau sistem (E) folosind elementele de cunoaştere care le sunt comune."[41]

Robert M. Gagné (1975) distinge următoarele scopuri didactice urmărite de către profesor, prin comunicarea orală :

1) captarea atenţiei şi stimularea capacităţilor de învăţare ale elevilor : se poate realiza atât verbal, cât şi prin utilizarea unor materiale tipărite sau imagini ;

---

41. Abraham Moles, *Théorie structurale de la communication et la société*, Masson, Paris, 1986, p. 86.

2) informarea elevilor asupra obiectivelor urmărite : performanţa finală poate fi comunicată oral, dar uneori este mai potrivit să o facem prin intermediul textului tipărit sau al imaginii ;
3) comunicarea stimulilor din interiorul sarcinii de învăţare : poate fi făcută verbal, dar se întâmplă, în anumite situaţii, ca mijloacele tipărite să fie mai potrivite ;
4) realizarea conexiunii inverse : la elevii de vârstă mare necesitatea acestor „întăriri orale" se reduce, deoarece ei sunt capabili să-şi confrunte propria performanţă cu un criteriu exterior sau cu unul stabilit de ei înşişi ;
5) profesorul recurge la întăririle orale pentru îndeplinirea funcţiei de apreciere a performanţelor elevilor ; însuşirea noţiunilor şi a principiilor poate fi însă măsurată şi cu ajutorul unor materiale tipărite, imagini, grafice ;
6) asigurarea transferului, prin întrebări adresate oral sau prin demonstraţia care foloseşte obiecte reale, imagini etc.

Cadrele didactice trebuie să acorde o atenţie sporită configurării „ethosului comunicativ" (Constantin Cucoş, 1996), date fiind influenţele acestuia asupra componentelor activităţii instructiv-educative. Comunicarea satisface nevoia de „coordonare a acţiunilor" (Jürgen Habermas). În actul comunicativ, partenerii se folosesc de un sistem de semne pentru a se înţelege asupra lucrurilor, evenimentelor, faptelor. Înţelegerea mijlocită de comunicare este însuşi mecanismul de coordonare a acţiunilor. Desfăşurându-şi activitatea cu grupul-clasă de elevi, profesorul foloseşte mesaje, care, în funcţie de intenţie, pot fi grupate în şase categorii[42] :

- de orientare şi comunicare – transmite sau solicită informaţii ;
- de evaluare – îşi afirmă propria părere sau solicită părerea elevilor ;
- de influenţă – oferă sau cere sugestii, directive ;
- de decizie – îşi exprimă acordul sau dezacordul ;
- de exprimare a climatului emoţional (atmosfera) – se manifestă o tensiune sau scădere de tensiune ;
- de integrare – se exprimă solidaritatea sau antagonismul.

Comunicarea didactică antrenează întregul potenţial discursiv, precum şi întreaga personalitate a participanţilor. Ea reprezintă un transfer complex, realizat prin mai multe canale, între indivizi sau grupuri ce îşi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori.

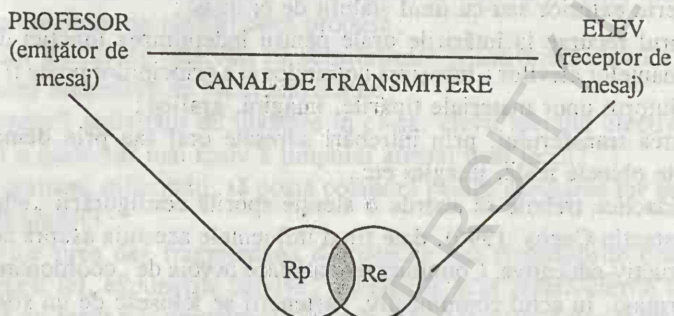
Comunicarea este posibilă atunci când cele două repertorii se intersectează. Prin repertoriu înţelegem ansamblul conceptelor, operaţiilor, regulilor etc. de care dispun profesorul sau elevii. Cu cât repertoriile lor au mai multe elemente comune, cu atât comunicarea bilaterală este mai bună. Un act de comunicare decurge nestânjenit dacă subiecţii care comunică şi acţionează se înţeleg în exprimările lor, susţine Habermas[43], în aşa fel încât ei :

- împărtăşesc sensul conţinutului propoziţional al exprimării lor ;

42. Ioan Radu, Petru Iluţ, Liviu Matei, *Psihologie socială*, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994, p. 200.
43. Jürgen Habermas, „Preliminarii la o teorie a competenţei comunicative", în volumul *Cunoaştere şi comunicare*, Editura Politică, Bucureşti, 1983, pp. 201-202.

- împărtăşesc sensul pragmatic al relaţiei interpersonale;
- nu pun sub semnul întrebării pretenţia de validitate a opiniilor pe care şi le comunică;
- acceptă pretenţia de validitate a normei de acţiune pe care fiecare dintre ei vrea să o respecte în împrejurările respective.

Schema comunicării în procesul de învăţămînt
(W. Meyer-Epler)



Intersectarea celor două repertorii face posibilă înţelegerea, care presupune, ca o condiţie elementară, identitatea semnificaţiilor expresiilor pentru participanţii la comunicare. În cadrul actelor comunicative, identitatea de semnificaţii presupune mult mai mult decât o uniformitate a comportamentului participanţilor la comunicare şi anume un „acord", care nu are numai componente lingvistice, ci şi cognitive şi interacţionale (Charles Morris).

Informaţia sau mesajul didactic se recepteazā şi se prelucrează în funcţie de repertoriul individului. Repertoriul elevului este însă destul de sărac în ce priveşte conceptele specifice disciplinelor socio-umane, atunci când începe să le studieze, poate şi datorită faptului că reprezintă o noutate pentru el, lecturile individuale anticipative fiind destul de rar întâlnite. Pe de altă parte, nivelul ridicat de abstractizare face dificilă receptarea şi înţelegerea, ceea ce impune profesorului adaptarea informaţiilor şi a modalităţilor de operare cu ele la nivelul de dezvoltare a elevilor, prin utilizarea unui limbaj adecvat şi accesibil în explicarea sensului şi semnificaţiei lucrurilor.

Datorită nivelului ridicat de generalizare şi abstractizare a informaţiilor vehiculate de disciplinele socio-umane este necesară o abordare care să împiedice asimilarea ca memorare mecanică, fără posibilitatea de interpretare, înţelegere şi transfer. Profesorii tratează adesea unele teme la un nivel pentru care elevii nu sunt pregătiţi, depăşind posibilităţile lor de înţelegere. Procedând în acest fel, informaţiile vor fi asimilate ca simple clişee verbale.

Riscul învăţării mecanice este ridicat atunci când nu se ţine cont de structurile cognitive ale elevilor. Este bine cunoscut, de către oricine are cunoştinţe de psihologia învăţării, faptul că înţelegerea este condiţionată de raportarea noilor cunoştinţe la un fond cognitiv format anterior. În ce priveşte disciplinele socio-umane, acest fond este, sub multe aspecte, sărac. Exemplul elocvent este oferit de disciplina Logică (clasa a IX-a), care presupune cunoştinţe şi operaţii cu grad mare de noutate pentru elevi. Profesorul este nevoit să îi formeze elevului o bază conceptuală ce urmează să fie dezvoltată

ulterior, într-un timp relativ scurt. Suprapunerea repertoriilor se va realiza, din acest motiv, cu destulă dificultate, ceea ce se va repercuta asupra eficienţei comunicării. Acest impediment poate fi depăşit dacă abordarea temelor este pe măsura dezvoltării intelectuale a elevilor.

Transmiterea şi receptarea mesajelor didactice presupune competenţă comunicativă. Ioan Neacşu identifică următoarele elemente structurale ale competenţei de comunicare[44] :

- stăpânirea sistemului limbii – cunoştinţe şi priceperi ce permit realizarea şi înţelegerea enunţurilor ;
- stăpânirea structurii textelor – cunoştinţe şi deprinderi privitoare la organizarea argumentativă şi retorică a secvenţelor de enunţuri ;
- stăpânirea domeniului referenţial – cunoştinţe şi priceperi privind domeniile de cunoaştere şi experienţă ;
- stăpânirea elementelor relaţionale – cunoştinţe şi priceperi privind strategia comunicării ;
- stăpânirea elementelor situaţionale – cunoştinţe şi priceperi privind factorii fizici, psihologici şi sociali, care influenţează comunicarea ;
- stăpânirea elementelor şi operaţiilor transformaţionale şi de transfer, de la enunţuri izolate la ansambluri de propoziţii combinate în text.

Formele comunicării :

1) *Comunicarea verbală* (orală). Are un rol esenţial în transmiterea unor informaţii, comandamente, atitudini, stări de spirit. Este susţinută adeseori de mesaje vizuale (imagini), care favorizează receptarea.

   Condiţii de realizare :
   - adaptare la particularităţile auditoriului şi la specificul temei ;
   - utilizarea unui limbaj adecvat şi univoc (acurateţe, precizie, simplitate, accesibilitate) ;
   - rigoare şi coerenţă în construcţia frazeologică ;
   - depăşirea situaţiilor inhibitive ;
   - utilizarea corespunzătoare a formelor de argumentare ;
   - capacitate de analiză şi sinteză ;
   - stăpânirea tehnicilor de condiţionare prin discurs, pentru a provoca adeziunea şi disponibilităţi de asimilare ;
   - crearea unei atmosfere propice dezbaterilor.
2) *Comunicarea scrisă*. Se realizează prin intermediul materialelor scrise înmânate elevilor cu scopul de a stimula învăţarea, de a transmite informaţii sau pentru a realiza verificarea şi evaluarea. Această formă de comunicare presupune exigenţe de redactare a textului.
3) *Comunicarea gestuală*. Comunicarea dintre profesor şi elevi se realizează şi pe cale nonverbală : gesturi, mişcări, mimică. Limbajul gestual potenţează mesajul didactic, transformând dialogul într-o „instanţă expresivă modelatoare", deoarece întăreşte şi amplifică ceea ce spun cuvintele.

M.B. Grant şi G.D. Henings (*Mişcările, gestica şi mimica profesorului – o analiză a activităţii neverbale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977) disting două

44. Ioan Neacşu, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990, p. 255.

tipuri de mişcări pe care profesorul le face în timpul activităţilor sale, mişcări ce sprijină expunerile verbale şi sporesc eficienţa comunicării :

a) Mişcări de instruire :
   - de conducere : indică cine să participe, când să intervină, cât timp, ajută profesorul să obţină un comportament de atenţie ;
   - de interpretare : folosite de profesor pentru a-şi clarifica intentiile ;
   - de mânuire a unor mijloace, aparate etc.

b) Mişcări personale :
   - de relaxare ;
   - pentru a realiza o poziţie comodă ;
   - simptome reflectând condiţii interne ;
   - ticuri.

Mesajul se construieşte atât în cuvinte, cât şi în limbajul gesturilor. Expresiile faciale şi mimica pot exprima, la rândul lor, stări emoţionale, afective. Elementul mimic sau gestual integrat în enunţul verbal exprimă sensul pe care l-ar fi exprimat un cuvânt. Există, aşadar, două laturi sau niveluri ale schimbului de mesaje ; pe de o parte, conţinutul verbal, uşor de sesizat (profesorii vorbesc, elevii ascultă, răspund, aprobă etc.), pe de altă parte, există şi o latură mai discretă, dar observabilă (tonul utilizat, audienţa, gesturile, mimica, tăcerea), care presupune însă o interpretare pentru a fi înţeleasă.

III. MODELE DE ACŢIUNE DIDACTICĂ: STRATEGIILE DE PREDARE ŞI ÎNVĂŢARE

„...săracă este activitatea unei şcoli care se îngrijeşte numai de «umplerea» capului elevului cu cunoştinţe, având convingerea că în acest mod se va dezvolta cel puţin inteligenţa acestuia."

Wincenty Okon

Activităţile de bază ale binomului educaţional profesor – elev sunt predarea şi învăţarea, menite să faciliteze integrarea unor cunoştinţe, abilităţi şi atitudini în structura personalităţii celui ce învaţă. Scopul ultim al acţiunilor instructiv-educative constă în formarea armonioasă a personalităţii elevului şi mijlocirea integrării sale în viaţa socială. Orice sistem de învăţământ modern este astfel conceput, încât să răspundă exigenţelor dezvoltării individuale şi sociale, transmiţând tinerilor un sistem de valori, căutând să le cultive capacităţi şi moduri de acţiune, atitudini şi convingeri. În realizarea acestui deziderat este implicat şi modulul disciplinelor socio-umane: Logică, Sociologie, Psihologie, Economie, Filosofie, Educaţie civică, diversele discipline opţionale de profil, care, prin conţinuturile vehiculate şi abilităţile dezvoltate, contribuie la realizarea obiectivelor generale ale educaţiei. Predarea şi învăţarea acestor discipline, în cadrul organizat oferit de procesul instructiv-educativ, este una dintre implicaţiile majore ale relaţiei cultură – educaţie, contribuind la ceea ce numim „educaţia intelectuală" a elevilor. Personalitatea individului nu se poate forma decât prin asimilarea valorilor culturale, transmise şi pe această cale. Însuşirea principalelor dimensiuni conceptuale şi tematice ale acestor domenii face posibilă cunoaşterea şi înţelegerea existenţei umane, individuale şi sociale, precum şi o raportare adecvată la ea. Capacitatea modelatoare a disciplinelor socio-umane, datorată potenţialului lor formativ, se profilează astfel ca indicator al eficienţei sistemului de învăţământ, în perspectiva formării individului instruit.

Datorită diversităţii şi specificului domeniului vizat, predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane necesită modalităţi complexe de abordare, strategii de acţiune apte să conducă la dobândirea competenţelor prefigurate prin obiective. De aceea, o problemă esenţială pentru oricare cadru didactic ce predă aceaste discipline este de a şti cum să promoveze cu eficienţă învăţarea, în cele mai variate forme şi tipuri de activităţi organizate cu elevii. Predarea este o activitate deosebit de complexă, ce presupune tehnici de muncă eficace şi deci prestaţii superioare, care să asigure o funcţionalitate cât mai bună procesului instructiv-educativ. Reuşita este condiţionată şi de utilizarea unor strategii care să plaseze elevii în situaţii optime de învăţare. Asupra acestor strategii ne vom pronunţa în cele ce urmează.

1. Ce înseamnă a preda?

Predarea este, în esenţă, un demers didactic conceput şi realizat în scopul instruirii şi educării elevilor. Majoritatea definiţiilor date converg în ideea că predarea, ca formă specifică de comunicare şcolară, este o acţiune a profesorului, preocupat de transmiterea cunoştinţelor necesare producerii învăţării elevilor. Aceste cunoştinţe vizează informaţii de conţinut şi metodologico-acţionale. Nu este vorba însă de o simplă mijlocire de date, de un act impersonal şi nelegat de loc, aşa cum o definea Gilbert Ryle. Predarea nu se reduce la un simplu transfer de informaţii, căci unele conţinuturi sunt transmise prin antrenarea elevilor în căutări şi descoperiri personale, rezolvări de probleme, demonstraţii, exerciţii, aplicaţii etc., simultan cu formarea de priceperi, deprinderi şi atitudini. O lecţie de filosofie, de exemplu, nu presupune doar o prezentare exhaustivă de idei şi argumente aparţinând unor autori reprezentativi pentru tema respectivă, efectuată integral de către profesor, ci şi realizarea unor analize şi comentarii de text, prezentarea fişelor de lectură individuală, discuţii şi dezbateri, aprecieri critice etc. Elevii nu trebuie doar instruiţi, prin simpla transmitere şi receptare a unor cunoştinţe, ci şi antrenaţi în reflecţii personale, deoarece gândirea filosofică este prin excelenţă meditaţie liberă. Studiile filosofice sunt menite, în învăţământul secundar, să asigure o formaţie intelectuală şi umanistă, prin dezvoltarea structurilor cognitiv-operaţionale, acţionale şi axiologice.

În general, predarea disciplinelor socio-umane presupune atragerea elevilor în efectuarea unor studii şi cercetări, rezolvarea de probleme, redactarea de eseuri, analize şi comparaţii realizate individual sau în cadrul unor discuţii colective şi care solicită un efort voluntar personal din partea elevilor, ce se manifestă, în acest fel, ca subiecţi activi ai procesului de predare şi învăţare. Pe de altă parte, dirijarea şi sprijinirea învăţării ca proces activ presupune şi crearea unei stări afective pozitive a elevilor, capabilă să determine, în cele din urmă, stările lor intelectuale. Sensibilizarea elevilor pentru activitate, captarea atenţiei, provocarea curiozităţii, stârnirea interesului şi stimularea dorinţei lor de a acţiona pentru producerea învăţării reprezintă condiţii deosebit de importante pentru o activitate eficientă. Însuşirea imperativului categoric kantian, de exemplu, poate fi stimulată prin indicarea consecinţelor practice ale asumării acestei idei. Predarea unor cunoştinţe de natură economică, referitoare la fenomene precum şomajul sau inflaţia poate fi realizată prin raportarea permanentă la realitatea cotidiană cu care se confruntă fiecare individ în parte, societatea în ansamblu. Profesorul caută să le formeze elevilor un comportament de tipul pregătirii pentru învăţare, să-i motiveze influenţându-le, prin tehnici specifice de convingere, atitudinile şi opiniile. Dacă el pune accent doar pe aspectul cognitiv şi ignoră aspectul motivaţional şi latura afectiv-atitudinală a personalităţii elevilor săi, riscă să provoace eşecuri intelectuale şi morale. Predarea înseamnă, aşadar, interacţiune astfel organizată şi reglată, încât să fie satisfăcute, potrivit obiectivelor propuse, funcţiile de transmitere a cunoştinţelor, de impunere, coordonare, facilitare şi control a efortului de învăţare depus de elevi.

Rolul profesorului nu se rezumă doar la a preda în sensul prezentării unor cunoştinţe, el constă şi în organizarea mediului educativ şi îndrumarea activităţii elevilor, coordonarea utilizării resurselor disponibile, evaluarea şi înregistrarea rezultatelor. A preda nu este echivalent cu a transmite cunoştinţe gata elaborate, intervenţiile profesorului în

timpul lecţiilor urmărind şi prezentarea unor probleme de rezolvat, conducerea unor discuţii sau dezbateri, îndrumarea activităţilor individuale desfăşurate de elevi, prezentarea de concluzii şi opinii cu privire la activitatea acestora. Se urmăreşte atât sporirea volumului de cunoştinţe, cât şi întărirea priceperilor şi deprinderilor, îmbogăţirea sferei afective, cultivarea interesului elevilor pentru disciplina studiată şi antrenarea lor în diverse alte activităţi cu caracter instructiv-educativ.

Într-o şcoală modernă, predarea se sprijină, în mare măsură, pe activitatea independentă şi productiv-creativă a elevilor. Aceştia sunt îndrumaţi să întreprindă propriile căutări şi să elaboreze idei, astfel de acţiuni constituind o sursă puternică de continuă dezvoltare a competenţelor. Ei pot dovedi un asemenea comportament numai dacă profesorul creează condiţiile necesare: dezvoltă motivaţia, formează o atitudine pozitivă pentru învăţare, oferă sprijin şi îndrumări, respectă individualitatea fiecăruia, încurajează exprimările personale etc. Predarea este o activitate deosebit de complexă, în cadrul căreia pot fi utilizate modalităţi multiple de îndrumare a învăţării. Profesorul caută nu numai să transmită cunoştinţe elaborate de-a gata, ci şi să asigure condiţiile pentru ca elevii, cu forţele de care dispun, să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări, descoperind cunoştinţe şi dezvoltându-şi priceperile şi deprinderile.

Interacţiunea profesor – elev stabilită în timpul predării presupune, în primul rând, acţiunea profesorului asupra elevului, în scopul producerii învăţării. În cadrul acestei acţiuni, profesorul exercită mai multe funcţii, care, după Gilbert De Landsheere[45], ar fi următoarele:

1) Funcţii de organizare a activităţii:
   - îndrumă participarea elevilor prin intermediul unor reguli;
   - organizează conduita elevilor în clasă;
   - indică succesiunea sarcinilor şi controlează progresul înţelegerii;
   - rezolvă situaţiile conflictuale.
2) Funcţii de impunere:
   - impune informaţii, exprimând cunoştinţe şi răspunzând propriilor întrebări;
   - impune probleme prin formularea acestora, punerea întrebărilor, precizarea sarcinilor şi a exerciţiilor de efectuat;
   - impune metode de rezolvare şi modalităţi de acţiune;
   - sugerează răspunsuri;
   - impune o opinie, o judecată de valoare, o atitudine;
   - impune ajutor fără să fie solicitat.
3) Funcţii de dezvoltare:
   - stimulează, creând o situaţie stimulatoare sau propunând o alegere;
   - cere elevilor să cerceteze;
   - structurează gândirea elevilor, adică clarifică expresia lor spontană, îi invită să-şi spună părerea;
   - acordă sprijinul cerut de elevi, înlăturând dificultăţile, orientându-le căutarea şi răspunzând cererii de informaţii.

45. Gilbert De Landsheere, *Comment les maîtres enseignent*, Bruxelles, 1969, *apud* Emilian Dimitriu, *Psihologia procesului de instruire*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

4) Funcţii de personalizare :
- recepteazǎ exteriorizarea spontană a cunoştinţelor elevilor ;
- îi invită să folosească experienţa extraşcolară ;
- interpretează situaţiile personale ;
- individualizează instruirea.

5) Funcţii de feedback pozitiv :
- aprobă într-o modalitate stereotipă ;
- aprobă repetând răspunsul elevilor ;
- aprobă într-o modalitate specifică, justificându-şi aprecierea ;
- aprobă folosind alte căi.

6) Funcţii de feedback negativ :
- dezaprobă într-o modalitate stereotipă ;
- dezaprobă repetând răspunsul elevilor ;
- dezaprobă într-o modalitate specifică ;
- dezaprobă folosind alte căi.

7) Funcţii de concretizare :
- utilizează materiale de construcţie sau manipulare, de prezentare figurativă sau simbolică ;
- invită elevii să folosească materialele respective ;
- foloseşte tehnici audiovizuale sau cere elevilor să facă acest lucru ;
- scrie pe tablă.

8) Funcţii de afectivitate pozitivă :
- laudă, recunoaşte meritul, citează sau dă ca exemplu pe elevi ;
- arată solicitudine ;
- încurajează ;
- dovedeşte simţul umorului ;
- desemnează pe elevi folosind cuvinte afectuoase.

9) Funcţii de afectivitate negativă :
- critică, acuză, ironizează ;
- respinge exteriorizarea spontană a simţămintelor elevilor ;
- adoptă o atitudine critică.

Cele nouă funcţii exprimă interacţiunea profesor – elev la clasă şi acoperă evenimentele esenţiale ale predării, comportamentul verbal al profesorului fiind considerat determinant pentru realizarea învăţării.

Pornind de la aceste funcţii pe care profesorul le are de îndeplinit în cadrul lecţiei, putem considera predarea drept un sistem de acţiuni, diferite ca formă şi conţinut, orientate spre elev în intenţia dezvoltării multiplelor laturi ale personalităţii sale. Ele stau la baza structurării întregului comportament didactic. Învăţarea este consecinţa exercitării acestor funcţii în cadrul lecţiei. În procesul predării, consideră B.O. Smith[46] sunt implicate trei categorii principale de variabile :

1) variabila independentă (comportamentul profesorului) ;
2) variabila dependentă (comportamentul elevului) ;

---

46. B.O. Smith, „A Concept of Teaching in Education", in vol. *Language and Concepts in Education* (ed. B.O. Smith, R.H. Ennis), Rand McNally, Methuen, London, 1952.

3) variabilele intermediare (cunoştinţe, concepţii, necesităţi, structuri operatorii etc.).

În cadrul activităţii didactice, aceste variabile pot fi corelate în diverse moduri. Acţiunile profesorului sunt urmate, de regulă, de diferite stări şi procese postulate ale elevului. Nu poate fi exclus nici imprevizibilul, nici hazardul, deoarece, în anumite situaţii, nu se stabileşte o concordanţă deplină între ceea ce ne propunem să realizăm prin predare şi rezultatele activităţii de învăţare. Nerealizarea unei asemenea corespondenţe produce oscilaţii în ce priveşte calitatea activităţii didactice. Hazardul poate fi preîntâmpinat, prin adoptarea unor strategii menite să organizeze şi să raţionalizeze etapele ce se succedă în desfăşurarea lecţiei, fără a împiedica însă manifestarea spontaneităţii şi intervenţiile creative. Strategia prescrie un traseu de parcurs, fără a exclude ajustări şi modificări pe parcursul derulării programului iniţial.

2. Ce înseamnă a învăţa ?

Predarea şi învăţarea sunt două componente corelative ale procesului instructiv-educativ. Eficienţa celei dintâi atrage după sine eficienţa celei de-a doua. Ca acţiune de prezentare sistematică a stimulilor şi de stimulare a motivelor, predarea este definită ca fiind comportamentul profesorului în cadrul lecţiei, iar învăţarea ca fiind o schimbare produsă în comportamentul elevului[47]. Învăţarea reprezintă aşadar răspunsul dorit, definit în termeni de achiziţii :

> „...acţiunea de asimilare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor de către elevi, convertirea informaţiilor în capacităţi de cunoaştere, atitudine, în idealuri şi decizii”[48]

sau

> „proces de adaptare, cunoaştere şi dezvoltare, proiectat şi coordonat pe plan intern şi extern, care progresează prin reglări şi autoreglări succesive, în direcţia unor ţeluri ce tind spre asimilarea cunoştinţelor şi a experienţei sociale”[49].

Învăţarea şcolară se află sub incidenţa predării : predarea este un termen-sarcină, iar învăţarea un termen-succes (Emilian Dimitriu). Între cele două tipuri de activităţi, specifice profesorului şi elevilor, există o legătură indisolubilă de interdependenţă. Acţiunea profesorului provoacă o modificare a comportamentului elevului şi presupune, totodată, o retroacţiune, ca mecanism de ajustare şi reglare a comportamentului didactic. Predarea implică învăţarea, al cărei succes certifică eficienţa predării. Măsura acestei eficienţe este calitatea răspunsului pe care profesorul îl obţine de la elevul sau grupul de elevi cu care interacţionează. Dar ce presupune învăţarea în domeniul disciplinelor socio-umane?

Învăţarea disciplinelor socio-umane nu trebuie înţeleasă doar în sensul îngust al achiziţiei de cunoştinţe referitoare la om şi societate, ci şi ca formare a priceperilor şi deprinderilor ce iau forma competenţelor de obţinere, organizare şi utilizare a informaţiilor :

---

47. Emilian Dimitriu, *op. cit.*, p. 162.
48. Marin C. Călin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară – analiză multireferenţială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, p. 16.
49. Olga Oprea, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 34.

metode de informare, analiza, interpretarea, sintetizarea, clasificarea, evaluarea, strategii de soluţionare a problemelor, capacităţi de transfer etc. Învăţarea presupune, totodată, dezvoltarea personalităţii sub aspectul capacităţilor acţionale şi relaţionale, opiniilor şi concepţiilor, convingerilor şi mentalităţilor necesare participării la viaţa socială, economică, politică, prin acumularea şi interiorizarea experienţei sociale de tipul valorilor, normelor, rolurilor sociale, modelelor culturale, idealurilor individuale şi sociale etc. Competenţele dobândite prin învăţarea acestor discipline sunt indispensabile construirii personalităţii elevilor, în spiritul idealului educaţional al epocii.

Ce se învaţă la disciplinele socio-umane? Care sunt competenţele dobândite? Conform programei şcolare, competenţele vizate prin predarea şi învăţarea acestor discipline pot fi grupate în felul următor[50]:

1) Structuri cognitive – vizează principalele dimensiuni conceptuale şi tematice ale reflecţiei asupra omului şi societăţii: cunoştinţe fundamentale despre sine, despre societate şi relaţiile interumane. Se însuşesc prin:
   - cunoaşterea modului de reglementare a relaţiilor sociale: norme, legi, drepturi, responsabilităţi, instituţii etc. (Cultură civică);
   - cunoaşterea principiilor de funcţionare a statului democratic (Cultură civică);
   - achiziţionarea unor informaţii cu privire la aria problematică şi conceptele de bază ale logicii (Logică);
   - cunoaşterea proceselor şi fenomenelor psihice, a componentelor şi trăsăturilor personalităţii individuale, în scopul înţelegerii psihicului uman (Psihologie);
   - cunoaşterea realităţii sociale, a modului de organizare şi interacţiune socială, a impactului pe care îl produc asupra individului aceste aspecte (Sociologie);
   - cunoaşterea mecanismelor, proceselor şi fenomenelor specifice economiei de piaţă, în scopul formării culturii şi gândirii economice (Economie);
   - cunoaşterea şi înţelegerea unor importante probleme filosofice, a soluţiilor propuse de către diverşi filosofi, a manierelor de argumentare (Filosofie);
   - alte cunoştinţe specifice domeniului, dobândite prin predarea şi învăţarea disciplinelor opţionale;
   - cunoaşterea naturii şi specificului acestor domenii, conştientizarea importanţei studierii lor;
   - cunoaşterea articulării interdisciplinare a ştiinţelor socio-umane.
2) Structuri operaţionale – priceperi şi abilităţi cu privire la obţinerea şi organizarea informaţiilor: cultivarea capacităţilor de informare, interpretare, definire, clasificare, examinare, analiză-sinteză, abstractizare-concretizare, generalizare-particularizare, explicare, demonstrare, argumentare, evaluare. Se însuşesc prin:
   - definirea corectă a unor concepte precum: popor, naţiune, patrie, cetăţean, lider etc. (Cultură civică);
   - examinarea şi explicarea drepturilor şi libertăţilor cetăţeneşti, a responsabilităţilor membrilor diferitelor grupuri sociale, a atribuţiilor şi limitelor instituţiilor publice etc. (Cultură civică);
   - analizarea comportamentului individual şi de grup prin prisma unor norme şi valori, analizarea drepturilor fundamentale ale oamenilor etc. (Cultură civică);

---

50. A se vedea în acest sens programele şi documentele şcolare elaborate de Ministerul Educaţiei Naţionale.

- formarea şi dezvoltarea unui complex cognitiv-instrumental specific, cum ar fi tehnica analizei şi argumentării logice, precum şi educarea utilizării sale în diferite contexte cognitive (Logică);
- definirea corectă, identificarea erorilor de definire, analizarea raporturilor dintre noţiuni sau dintre propoziţii, definirea şi ilustrarea legilor de raţionare, realizarea corectă a inferenţelor, analizarea modurilor de argumentare validă etc. (Logică);
- educarea capacităţii de a analiza principalele procese şi fenomene psihice sau raportul dintre nivelurile conştient, subconştient şi inconştient ale psihicului, definirea termenilor şi proceselor psihice, recunoaşterea în contexte diferite a informaţiilor specifice, realizarea de caracterizări şi autocaracterizări, realizarea unor sinteze tematice, emiterea unor judecăţi de valoare cu privire la trăsăturile de personalitate etc. (Psihologie);
- recunoaşterea şi descrierea fenomenelor şi proceselor sociale, definirea corectă a conceptelor specifice domeniului, formularea de ipoteze, prezentarea şi analizarea unui fenomen social concret, studiul de caz etc. (Sociologie);
- formarea capacităţilor de a efectua analize şi sinteze privind activitatea economică şi tendinţele sale, de a formula legităţi economice în limbaj matematic, definirea conceptelor şi categoriilor economice, realizarea unor comparaţii, analogii, similitudini între fenomene şi procese, interpretarea unui text de specialitate, argumentarea unor opinii, rezolvarea de probleme sau aplicaţii etc. (Economie);
- analiza semnificaţiei conceptelor filosofice şi reconstituirea în manieră personală a unor astfel de semnificaţii, analiza sau comentariul de text, realizarea de comparaţii între stiluri de filosofare diferite, realizarea unor sinteze tematice, ancorarea unor idei filosofice în practica vieţii, validarea prin argumentare a unor idei, formularea şi fundamentarea unor judecăţi de valoare cu privire la ideile filosofice conform propriei experienţe de viaţă etc. (Filosofie).

3) Structuri atitudinal-axiologice – atitudini, valori, motivaţii, trăsături moral-caracteriale. Se însuşesc prin:
   - conştientizarea şi afirmarea valorilor fundamentale dintr-o societate democratică, respectul faţă de semeni sau faţă de legi, tradiţii, instituţii etc. (Cultură civică);
   - educarea unor trăsături ale personalităţii: corectitudine, exactitate, claritate, disciplină, perseverenţă, rigoare în gândire, comunicare şi acţiune etc. (Logică);
   - înţelegerea şi aprecierea comportamentului individual prin prisma cunoaşterii trăsăturilor psihologice (Psihologie);
   - sensibilizarea la problemele sociale, dezvoltarea motivaţiilor şi disponibilităţilor de participare responsabilă la acţiunea socială (Sociologie);
   - aprecierea adecvată, pe baza cunoştinţelor însuşite, a tendinţelor şi efectelor fenomenelor şi proceselor economice (Economie);
   - sublinierea nevoii de filosofare a omului, atât ca modalitate axiologică de raportare la lume, cât şi ca mod de accedere la o perspectivă sintetică asupra culturii, cultivarea unor trăsături de personalitate (spiritul civic, spiritul de reflecţie, capacitatea de comunicare etc.), consolidarea atitudinilor de înţelegere şi toleranţă etc. (Filosofie).

4) Structuri acţionale – deprinderi şi tehnici de acţiune; capacităţi de comunicare interumană. Se însuşesc prin:
- modelarea moral-civică a comportamentului individual şi de grup, în scopul participării la viaţa socială (Cultură civică);
- cultivarea disponibilităţilor şi capacităţilor de iniţiativă şi participare necesare integrării active într-o societate democratică (Cultură civică);
- utilizarea cunoştinţelor însuşite ca propedeutică pentru o comunicare raţională (Logică);
- utilizarea cunoştinţelor de psihologie pentru reglarea propriului comportament şi a comportamentului de grup (Psihologie);
- formarea deprinderilor de convieţuire socială şi de comportare civilizată în societate, exersarea unor roluri, formarea unor deprinderi de participare la viaţa socială, elaborarea unor instrumente de cercetare şi operarea cu ele (Sociologie);
- formarea deprinderilor practice de natură economică, cultivarea capacităţii de adecvare a comportamentului la cerinţele economiei de piaţă, educarea capacităţii de adaptare rapidă la schimbările economice (Economie);
- dezvoltarea capacităţii de decizie în practica vieţii, conform unor idei filosofice, cultivarea dispoziţiei pentru dialog şi toleranţă, formarea capacităţii de acţiune bazate pe discernământ etc. (Filosofie)

Competenţele vizate sunt, evident, mai numeroase şi mai nuanţate, iar situaţiile de însuşire şi exersare a lor mai diversificate. Am recurs aici doar la o simplă ilustrare. Putem concluziona însă că, sub aspectul conţinutului, predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane este o activitate didactică extrem de complexă, care necesită modalităţi de acţiune dintre cele mai diferite, pentru realizarea obiectivelor propuse.

3. Predarea şi învăţarea în şcoala modernă

Învăţământul modern se conduce după o filosofie a educaţiei, care promovează o nouă concepţie despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea şcolară vine în întâmpinarea trebuinţelor dezvoltării individuale şi sociale. În spiritul acestei filosofii se promovează gândirea creatoare, iniţiativa şi cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile şi talentul, personalitatea elevului, aşadar un învăţământ care cultivă dinamismul şi diponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenţie şi inovaţie. Vocaţia învăţământului modern este de a forma oameni capabili de a opera cu informaţii, de a face din informaţiile existente în memorie un instrument de căutare, cercetare şi descoperire de noi adevăruri (G. Mialaret). Conform unor asemenea cerinţe şi în condiţiile creşterii continue a volumului de informaţii accentul cade pe caracterul formativ al educaţiei, pe cultivarea capacităţii de a învăţa, pe stăpânirea metodelor şi tehnicilor specifice dobândirii unor noi cunoştinţe, educarea capacităţilor creative, interdisciplinaritate etc. Unul dintre principiile de bază după care se conduc activităţile didactice concrete, în vederea dobândirii unor astfel de competenţe, este principiul instruirii prin acţiune.

Având la origine concepţiile despre educaţie ale unor autori precum Dewey, Decroly, Ferrière, principiul instruirii prin acţiune (*Learning by doing*) s-a impus în practica

didactică modernă, pentru care „a şti înseamnă a realiza şi nu a recita"[51]. Construirea personalităţii elevului se realizează prin acţiune, confruntare, comunicare. Profesorul trebuie să evite pasivitatea elevilor, determinându-i să aibă iniţiativă, să acţioneze pentru a descoperi, să provoace atitudini în legătură cu cele comunicate. În acest fel, elevul va deveni un constructor activ al structurilor sale intelectuale (Jean Piaget). Ce presupune activismul elevilor ? Cum se va manifesta el? Printr-o dorinţă spontană de a acţiona şi realiza, de a se angaja într-un efort propriu de căutare-descoperire-însuşire, în cadrul căruia vor întreţine un permanent schimb de idei cu profesorul. Voinţa de a realiza ceva este rezultatul dorinţelor personale şi nu ceva impus din exterior. În satisfacerea propriilor interese, curiozităţi, pasiuni, prin realizarea sarcinilor şcolare, se vor resimţi plăcerea şi bucuria învingerii dificultăţilor şi atingerii scopurilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea proceselor de voinţă, favorizează căutările personale şi afirmarea ideilor proprii.

Una dintre principalele cerinţe ale învăţământului modern este aceea a formării la elevi a deprinderilor de studiu individual, care să fructifice capacitatea de a gândi şi acţiona liber şi creativ. Se porneşte de la ideea că efectele instructive şi educative ale procesului didactic se află într-o dependenţă directă cu nivelul de angajare şi participare a elevilor la activităţile şcolare[52]. Fără a subaprecia valoarea acţiunilor profesorului, precizia şi claritatea expunerilor sale, intervenţia sa stimulatoare pentru dirijarea procesului, rezultatele şcolare depind, într-un mod direct, de măsura în care elevii participă efectiv la transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor şi la formarea abilităţilor. Dezvoltarea devine astfel o autodezvoltare, căci elevul participă activ la propria formare. Un autentic progres şcolar se realizează numai acţionându-se asupra psihicului elevului, trezindu-i interese, suscitându-i iniţiative, dezvoltându-i capacităţile de cunoaştere şi acţiune, întreţinându-i dorinţa vie de a fi cât mai performant.

În şcoala tradiţională predarea era preponderent explicativ-reproductivă sau explicativ-receptivă. Activitatea de bază era lecţia magistrală *excathedra*, la baza căreia se situa ideea că ştiinţa (cunoaşterea) reprezintă un rezultat finit, o sumă de cunoştinţe gata elaborate, pe care învăţământul trebuie să le transmită aşa cum sunt construite, într-o formă finită, ca produs, accentul punându-se pe profesor şi pe predare. Instruirea era redusă la transmiterea unor cunoştinţe elaborate de-a gata, la expunerea unor concluzii şi răspunsuri dinainte formulate, pe care elevii nu au decât să le recepteze şi să le memoreze pentru a fi reproduse atunci când li se solicită acest lucru[53]. Deprinderea elevilor să gândească şi să acţioneze în mod liber nu constituia o preocupare de prim-plan.

Predominante erau formele expozitive de comunicare a unor cunoştinţe şi judecăţi impuse din afară şi acceptarea lor pasivă, în baza autorităţii magistrului. Gândirea elevilor urmează cu relativă exactitate cursul gândirii profesorului ; suprimându-se fazele descoperirii, ei nu erau stimulaţi să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări. Lecţia se rezuma la lungi expuneri sau explicaţii, prin care se preda conţinutul materiei. Acest tip de lecţie este prezent uneori şi astăzi, utilizat fiind de cei care promovează doar acea experienţă de învăţare bazată pe receptarea mesajului mediată de limbaj.

---

51. Émile Planchard, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976, p. 127.
52. Gilbert Leroy, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 144.
53. Ioan Cerghit (coord.), *op. cit.*, p. 32.

Fundamentul activităţii didactice în şcoala tradiţională a fost asigurat de psihologia asociaţionistă, pentru care actul cunoaşterii se reducea la simpla înregistrare prin simţuri, la percepţie. Modelul teoretic al procesului de instruire decurge din teoria psihologică a învăţării, adică din modul în care este rezolvată o problemă fundamentală : ce activitate internă şi externă a elevului conduce la dobândirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor? Teoriile asociaţioniste ale învăţării au susţinut modelul învăţării ca dirijare a procesului de acumulare şi prelucrare a experienţei senzoriale. Orice cunoaştere porneşte de la senzaţii şi se reduce la combinaţii de senzaţii, deoarece acestea constituie materialul din care se extrag şi se construiesc cunoştinţele. Însuşirea lor constă deci în formarea de imagini şi asociaţii între acestea, învăţarea ca proces fiind redusă la stabilirea pasivă de conexiuni, de către individul ce se manifestă doar ca receptor. Percepţiile se formează din legarea şi contopirea senzaţiilor, reprezentările din legarea şi contopirea percepţiilor, iar ideile (noţiunile) din legarea şi contopirea reprezentărilor[54]. Acesta este parcursul cunoaşterii, conform psihologiei asociaţioniste.

A determina elevii să reţină pe dinafară ceea ce le-a fost comunicat este, evident, mai simplu decât a-i conduce spre autonomia judecăţii. Rolul activ şi dominant revine profesorului, pe când elevului îi revine rolul de spectator receptiv, solicitat îndeosebi să asculte, să noteze, să memoreze şi să reproducă. Dialogul autentic dintre componenţii binomului educaţional profesor – elev se realizează rar şi fragmentar. În cadrul lecţiei nu se antrenează şi nu se exersează gândirea, nu se creează situaţii în care adevărul să fie descoperit (redescoperit) de către elevi, ceea ce conduce la pasivitate, plictiseală, oboseală şi în final la o eficacitate formativ-educativă scăzută. Criticile, căutările personale sunt aproape inexistente, iar rarele revendicări exprimate de elevi îl deranjează pe profesor şi în general sunt evitate.

Ca autoritate absolută, profesorul transmite cunoştinţe, iar elevul receptează, reţine şi asimilează. Nu se sprijină formarea spiritului autonom şi creativ, iniţiativa şi cooperarea. Modalităţile de control folosite sunt cu deosebire aversive (critici, note, pedepse), determinându-l pe elev să înveţe mai mult pentru a scăpa de pedeapsă.

Noile teorii ale învăţării – H. Waloon, J. Piaget, P.I. Galperin – au pus în evidenţă faptul că formarea conceptelor are loc pe baza interiorizării unor acţiuni, adică pe baza trecerii de la acţiuni externe cu obiectele la acţiuni interne ce se desfăşoară pe plan mintal, cu ajutorul limbajului. Conform psihologiei genetice, gândirea ne apare ca un joc de operaţii şi nu ca o simplă asimilare de imagini şi noţiuni. A forma gândirea înseamnă a forma operaţii, iar a forma operaţii înseamnă a le elabora sau construi în şi prin acţiune. Predarea şi învăţarea se bazează pe antrenarea elevilor în acţiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecţi ai educaţiei, care încetează a mai fi achizitori pasivi de cunoştinţe.

Calitatea activităţii didactice în şcoala modernă este dată de capacitatea sa de a-şi multiplica efectele formative asupra elevilor şi de a evita acele situaţii în care învăţarea devine un proces de memorare a răspunsurilor date unor întrebări, pe care elevii înşişi nu şi le-au pus. Profesorul nu caută să „dreseze" elevul pentru o ascultare pasivă, ci să îl facă părtaş la propria formare :

---

54. L.B. Itelson, „Teoriile psihologice ale învăţării şi modelele procesului de instruire", în volumul *Probleme de tehnologie didactică* (coord. Eugen P. Noveanu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

„Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecţiile după el, ci cei cărora el le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniştea, le-a dezvoltat forţele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor"[55].

Învăţarea prin acţiune stimulează gândirea şi trăirile individului, astfel încât se ajunge la o modalitate comprehensivă de a evalua personal o serie de valori. Procesele formative îl vor pregăti pentru stăpânirea şi utilizarea informaţiei, în scopul împlinirii dezideratelor personale şi sociale, căci, în cele din urmă, „educaţia este achiziţionarea unei arte a utilizării cunoaşterii", cum o defineşte A.N. Whitehead[56].

Principiul fundamental după care se conduce procesul de predare-învaţare este cel al participării active şi conştiente a copilului la asimilarea cunoştinţelor şi formarea personalităţii sale. Devenit subiect al educaţiei, el se dezvoltă prin acţiuni, prin activitate personală. Elevul nu trebuie să-şi însuşească în mod pasiv cunoştinţele, ci să joace un rol activ, dezvoltându-şi tehnici pe care le va aplica în învăţare şi datorită cărora îşi va mări şansele de reuşită :

„A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe"[57].

Acest lucru presupune familiarizarea elevilor cu logica investigaţiei ştiinţifice, dezvoltarea strategiilor cognitive, concomitent cu însuşirea conceptelor ştiinţifice fundamentale.

O analiză comparativă a activităţilor desfăşurate în şcoala tradiţională şi în cea modernă, realizată de autori precum Miron Ionescu şi Ioan Cerghit, scoate în evidenţă următoarele aspecte :

Paradigma şcolii tradiţionale

- elevul este privit mai mult ca obiect al instruirii ;
- accentul se pune îndeosebi pe însuşirea cunoştinţelor ;
- alegerea obiectivelor nu se face în funcţie de repertoriul specific elevului, ci pe baza unui nivel mediu de cunoştinţe, ce se presupune că îl are o clasă (abordarea nediferenţiată) ;
- elevii au, în general, o idee vagă despre comportamentul pe care trebuie să-l însuşească ;
- elevii nu-şi pot afirma preferinţele şi deci nu pot alege obiectivul ;
- sursele de informare se limitează la profesor şi manual ;

Paradigma şcolii moderne

- elevul devine subiect al procesului instructiv-educativ ;
- se urmăreşte nu numai achiziţia de cunoştinţe, ci şi dezvoltarea capacităţilor şi aptitudinilor elevilor ;
- în stabilirea obiectivelor se ţine seama de competenţele pe care le posedă fiecare elev, în funcţie de care se stabilesc sarcinile (abordarea diferenţiată) ;
- elevii sunt informaţi asupra obiectivelor urmărite şi a modului în care se va verifica realizarea lor ;
- elevii au posibilitatea să-şi afirme preferinţele şi să aleagă obiectivul ;
- sursele de informare sunt mult mai diversificate ;

55. Gaston Berger, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, p. 32.
56. A.N. Whitehead, *op. cit.*, p 6
57. Jérôme S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, 1970, p. 89.

- profesorul transmite cunoştintele într-o formă dinainte pregătită, pe care elevii trebuie să le urmeze ;
- predarea se bazează pe expunerea profesorului ;
- metodele utilizate sunt predominant expozitive, verbaliste, livreşti, receptive şi pasive, bazate pe memorie şi reproducere ;
- conducere rigidă a instituţiei şi controlul formal, aversiv ;
- motivaţie preponderent extrinsecă a învăţării ;
- o îmbinare slabă a învăţării individualizate şi pe grupe ;
- evaluarea se realizează îndeosebi pentru clasificare şi diagnosticare (reuşită şi nereuşită) ;
- se aşteaptă o distribuţie gaussiană a rezultatelor.

- profesorul creează condiţiile pentru ca elevii înşişi, cu forţele de care dispun, să descopere şi să-şi însuşească cunoştinţele, dezvoltându-şi priceperile şi deprinderile ;
- predarea se sprijină, în mare măsură, pe activitatea independentă şi productiv-creativă a elevilor ;
- sunt utilizate frecvent metodele centrate pe acţiune, cercetare, explorare, pe tehnici de muncă intelectuală, de autoinstruire ;
- încurajează independenţa elevului în gândire şi acţiune, stimulează la elevi efortul de autocontrol ;
- motivaţie preponderent intrinsecă a învăţării ;
- o bună îmbinare a învăţării individualizate şi pe grupe.

A realiza o lecţie bună nu înseamnă a-i determina pe elevi să reţină cât mai multe cunoştinţe prezentate verbal de către profesor, ci a-i face să participe activ la procesul de predare-învăţare. Simpla prezenţă a unui elev la lecţie nu conduce automat la producerea învăţării dorite. Ori de câte ori este posibil, cerinţele sunt prezentate elevilor în contexte problematizante, încât să ridice probleme de gândire ce urmează a fi rezolvate prin efort propriu depus în acest sens. Predarea nu se va solda cu eficienţa dorită atâta timp cât aceştia nu vor depune efortul cuvenit :

> „...o lecţie modernă, activ-participativă, se distinge prin caracterul ei solicitant, ceea ce presupune implicarea personală şi deplină a subiectului, până la indentificarea lui totală cu sarcinile de învăţare în care se vede antrenat"[58].

Profesorul trebuie să solicite şi să valorifice la maximum şi pe multiple planuri potenţialul de acţiune, cunoaştere şi simţire al elevilor săi, întrucât personalitatea lor se modelează nu numai sub influenţa unor conţinuturi, ci şi în funcţie de caracterul activităţii întreprinse şi exerciţiul mintal la care sunt supuşi.

În şcoala modernă, sarcina profesorului nu se mai rezumă la predare şi ascultare. Rolul său este îndeosebi acela de a organiza, îndruma şi evalua activitatea instructiv-educativă a elevilor. Tipurile de activităţi practicate şi strategiile utilizate pun elevii în situaţii de muncă efectivă, în cadrul cărora iau contact, în mod diferenţiat, cu conţinutul de însuşit. Acţionând sub conducerea profesorului, ei îşi vor forma un sistem de capacităţi şi deprinderi absolut necesare pentru a-şi desăvârşi pregătirea, pe baza unor relaţii de cooperare, comunicare reală şi încredere reciprocă.

58. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 49.

Calităţile formatorului ideal

(Jean Marie de Ketelet, 1989, pp. 212-213)

Un formator ideal trebuie să posede de fiecare dată calităţile unui:
- animator;
- evaluator;
- moderator;
- observator;
- organizator.

Pentru aceasta, el trebuie să aibă un spirit:
- de analiză;
- de critică;
- de iniţiativă;
- de sinteză;

Şi să fie:

atent;	tolerant;
comunicativ;	coerent;
conciliant;	competent;
conştiincios;	comprehensiv;
disponibil;	creativ;
ferm;	întreprinzător;
just;	informat;
motivat;	model;
responsabil;	deschis;
	riguros.

Comandamente ale formatorului:
1) Caută în mod constant să comunici clar.
2) Încearcă să-ţi asculţi cu adevărat elevii.
3) Respectă spiritul obiectivelor urmărite prin disciplina predată.
4) Pentru a-ţi atinge scopul, alege metodele şi tehnicile cele mai adecvate.
5) Actualizează-ţi permanent cunoştinţele.
6) Caută să selectezi esenţialul dintr-un noian de informaţii.
7) Utilizează motivaţia ca pârghie a formării elevilor.
8) Gerează eficient rezultatele.
9) În cursul şi la sfârşitul formării evaluează-ţi acţiunea.
10) Respectă regulile deontologice ale profesiunii de formator.

4. Strategia didactică – definire şi structură

Predarea este una dintre condiţiile esenţiale ale învăţării. Pentru ca demersul comun al profesorului şi elevilor să fie încununat de succes, este necesară însă adoptarea unei strategii de acţiune, a unui anumit mod de abordare şi rezolvare a sarcinilor concrete de

instruire. Întregul proces instructiv-educativ se desfăşoară prin adecvarea la obiectivele urmărite a strategiilor susceptibile de reuşită.

Realizarea predării şi învăţării presupune o structură acţională, care dă caracter de sistem operativ tuturor factorilor implicaţi. Accesul elevilor la mesajul ce se doreşte a fi transmis este condiţionat de modul în care se produce informarea, dar şi de capacitatea profesorului de a motiva şi de a dinamiza funcţiile gândirii. Identificate cu procedeele şi tehnicile menite să faciliteze însuşirea informaţiilor (J.S. Bruner), strategiile didactice asigură imprimarea unui anumit sens relaţiilor dintre predare şi învăţare. Eficienţa predării demonstrează dacă şi în ce măsură strategia pentru care a optat profesorul influenţează cantitatea şi calitatea achiziţiilor elevilor.

Preocupat de optimizarea activităţii pe care urmează să o desfăşoare, orice cadru didactic îşi va pune inevitabil câteva întrebări : cum trebuie acţionat pentru ca elevii să înveţe mai bine ? Ce fel de acţiuni se vor întreprinde şi în ce condiţii ? Care sunt metodele cele mai potrivite pentru realizarea scopurilor propuse ? Asemenea întrebări îl vor conduce, în cele din urmă, la adoptarea unei decizii strategice privind abordarea activităţii. Strategiile didactice se structurează în funcţie de astfel de întrebări şi sunt menite să dirijeze în mod adecvat învăţarea.

Urmărind îndeplinirea obiectivelor propuse, profesorul optează pentru o anumită manieră de abordare a activităţii instructiv-educative, pentru un model de acţiune cu valoare normativă, ce presupune două componente distincte, dar interdependente : o componentă epistemologică şi una metodologică. Componenta epistemologică înglobează mecanismele operaţionale angajate în activitatea de predare-învăţare, pe când cea metodologică vizează metodele, procedeele, mijloacele şi formele de organizare, capabile să asigure funcţionalitatea mecanismelor operaţionale.

Strategiile de predare şi învăţare ocupă un loc central în cadrul tehnologiei didactice. Proiectarea şi organizarea lecţiei se realizează în funcţie de decizia strategică a profesorului. În consecinţă, demersul său va urma un anumit plan prestabilit şi va plasa elevul în situaţia de învăţare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiţii şi resurse, care să permită dobândirea competenţelor prefigurate prin obiective. Concepută ca un scenariu didactic cu structură complexă, strategia elimină în mare măsură hazardul şi previne erorile, riscurile şi evenimentele nedorite în practica pedagogică. Nu se are în vedere doar modalitatea în care elevul este îndrumat, ci şi comportamentul său într-o activitate concretă de învăţare. Pentru a se realiza însă o relaţie flexibilă între acţiunile profesorului şi acţiunile elevului, trebuie să se ţină seama de potenţialul acestuia din urmă : motivaţie, capacitate de a acţiona într-un anume mod şi de a opera cu anumite categorii de cunoştinţe, nivel de pregătire, stil de învăţare etc.

Strategia didactică prefigurează traseul metodic cel mai logic şi mai eficient ce urmează a fi parcurs în abordarea unei înlănţuiri de situaţii concrete de predare şi învăţare. Prin intermediul său, se urmăreşte punerea în contact a elevului cu noul conţinut de studiat, ceea ce presupune utilizarea unor metode, procedee, mijloace, forme de organizare, care să facă posibilă dobândirea competenţelor la un nivel calitativ superior. Asupra acestor elemente se concentrează majoritatea definiţiilor date :

> „Strategiile didactice reprezintă un grup de două sau mai multe metode şi procedee integrate într-o structură operaţională angajată la nivelul activităţii de predare-învăţare-

evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice şi concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară"[59].

sau

„...un ansamblu de forme, metode şi mijloace tehnice şi principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturile în vederea atingerii obiectivelor"[60].

sau

„...un mod în care poate fi atacată o situaţie de instruire, un mod de a pune în contact elevul cu materialul nou de studiat (...), o combinare şi organizare optimă a celor mai adecvate metode, mijloace şi forme de grupare a elevilor în raport de natura obiectivelor urmărite, tipuri de conţinuturi actuale, tipul de experienţă de învăţare"[61].

Operaţionalizarea unei strategii didactice necesită o pregătire temeinică şi în primul rând selectarea celor mai potrivite metode de abordare a activităţii instructiv-educative. În calitate de elemente factice, metodele sunt cosubstanţiale strategiilor. Ca demersuri teoretico-acţionale, ele desemnează anumite modalităţi de execuţie a operaţiilor implicate în realizarea sarcinilor de predare şi învăţare. Calitatea procesului instructiv-educativ depinde şi de metodele folosite, dezvoltarea personalităţii elevului fiind condiţionată nu numai de conţinuturile vehiculate, ci şi de maniera în care acestea îi sunt aduse la cunoştinţă.

Plasarea elevului într-o situaţie de învăţare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii, o metodă prin care să se dobândească ceva ce este prefigurat în obiective. Ca modalităţi de acţiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exerciţiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acţiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul şi elevii (problematizarea, abordarea euristică). În şcoala veche, elevul era privit îndeosebi ca fiind pasiv, dar receptiv, actul cunoaşterii reducându-se, în cele mai multe cazuri, la o simplă înregistrare a informaţiilor comunicate de profesor, fără să se pună accent pe dezvoltarea structurilor cognitive şi reflectării individuale. Verbalismul excesiv al educaţiei clasice, steril şi ineficient, continuă totuşi să fie îmbrăţişat şi astăzi de multe cadre didactice care ignoră unul dintre principiile de bază ale didacticii moderne : învăţarea prin acţiune. Expunerea poate sprijini şi îndruma învăţarea, dar în multe situaţii o face prost, deoarece :

„Unii elevi sau studenţi n-au cunoştinţele prealabile necesare, alţii nu sunt atenţi, iar alţii se pot plictisi; majoritatea pot lua notiţe care, după cât se ştie, constituie o activitate absolut inutilă şi cu totul străină de învăţare. Ideea că funcţiile esenţiale ale comunicării orale pot fi mutate din situaţia «convorbirii pe buturugă a profesorului şi elevului» în sala de prelegeri este destul de lipsită de sens"[62].

---

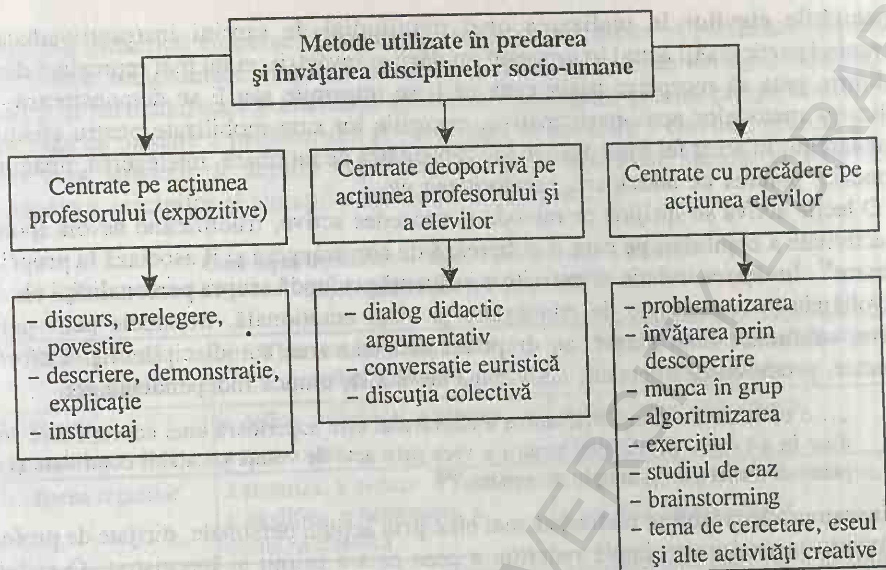
59. Sorin Cristea, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, p. 422.
60. Miron Ionescu, Vasile Chiş, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992, p. 9.
61. Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988, pp. 210-211.
62. Robert M. Gagné, *op. cit*, pp. 315-316.

Reforma curriculară în curs de aplicare presupune şi o regândire a metodologiei utilizate. Aceasta înseamnă că în cadrul lecţiilor (activităţilor) expunerile verbale vor deţine o pondere mult mai redusă decât în trecut, atunci când învăţământul se baza îndeosebi pe transmiterea orală a cunoştinţelor. Criticile aduse instruirii prin afirmaţii verbale, practicată un timp îndelungat în predarea disciplinelor socio-umane, au redus simţitor frecvenţa utilizării metodelor expozitive, fără a determina, totuşi, excluderea lor totală, deoarece recursul la asemenea metode este adesea inevitabil. Expunerile îşi au rostul lor, dacă sunt bine concepute şi realizate putând aduce elevilor un spor considerabil de cunoştinţe. Utilizarea în continuare a metodelor structurate în forme expozitive îşi găseşte o legitimă justificare în virtuţile şi avantajele pe care acestea le conservă şi care nu pot fi ignorate. Problema care se pune este însă aceea a eficienţei predării şi învăţării. Aproape fiecare temă abordată în cadrul orelor alocate disciplinelor socio-umane se pretează la o abordare prin intermediul metodelor activ-participative, mai greu de aplicat, dar mai eficiente sub aspect formativ. Putem preda la disciplina Filosofie, de exemplu, lecţia „Sursele adevărului" recurgând la metoda problematizării, însoţită de analiza de text, ceea ce nu exclude utilizarea unor scurte expuneri cu privire la tema abordată, biografia filosofilor studiaţi, sistemul lor de gândire, tipul de argumentare folosit, profilul filosofic în care se încadrează etc. Desfăşurarea lecţiei, sub aspect metodologic, presupune parcurgerea următoarelor etape :

- profesorul prezintă elevilor problema : Unde poate fi căutată sursa opiniilor noastre adevărate ? ;
- profesorul face scurte expuneri privind cele două curente de gândire : empirismul şi raţionalismul ;
- elevii pot prezenta fişe de lectură cu date referitoare la viaţa şi opera unor reprezentanţi de seamă ai celor două curente filosofice ;
- elevii vor căuta să soluţioneze problema analizând şi comentând două texte reprezentative, aparţinând filosofilor John Locke şi René Descartes ; coordonaţi de profesor, ei vor desprinde ideile principale şi vor explica afirmaţiile autorilor respectivi ;
- elevii vor releva tipul de argumentare la care au recurs cei doi autori invocaţi pentru a-şi susţine ideile şi vor realiza comparaţii între acestea ;
- pe baza cunoştinţelor dobândite, pot fi abordate aplicaţiile cuprinse în manual.

Datorită noilor obiective ale educaţiei şi modului în care sunt concepute manualele, este necesară o reconsiderare a metodologiei didactice, cu opţiunea clară pentru predominanţa metodelor activ-participative. Suportul ştiinţific al acestei opţiuni este asigurat de cercetările întreprinse în psihologia învăţării şi ştiinţele educaţiei, care au pus în evidenţă faptul că dezvoltarea copilului se produce prin acţiuni şi operaţii, prin antrenarea elevilor în efectuarea unor studii, cercetări, analize, comparaţii, creaţii etc., care solicită un efort voluntar personal. Însuşirea operaţională şi funcţională a cunoştinţelor nu se realizează adecvat printr-o receptare pasivă, ci numai în condiţiile stării active. De exemplu :

- însuşirea unor cunoştinţe de logică, cu privire la stabilirea validităţii modurilor silogistice sau a inferenţelor cu propoziţii compuse se va realiza mult mai bine dacă vom antrena elevii în realizarea unor astfel de verificări ;
- descoperirea de către elevi a nerespectării principiilor logice, în diverse texte literare sau în formulări verbale curente, va contribui la o mai bună înţelegere a acestor legi de raţionare corectă ;



- realizarea unor clasificări sau diviziuni contribuie la buna însuşire de către elevi a modului de realizare corectă a respectivelor operaţii logice;
- prin delimitarea caracteristicilor anumitor poziţii sociale concrete, elevii vor reuşi să conceptualizeze „statusul" şi „rolul" social;
- pornind de la caracteristicile esenţiale ale tipurilor de activitate nervoasă superioară şi de la particularităţile psihologice ale temperamentelor, elevii vor putea realiza portrete temperamentale;
- elevii vor înţelege corelaţia dintre preţ (sau venit) şi cantitatea cerută (sau oferită), calculând coeficientul de elasticitate a cererii (sau ofertei) în cadrul unor rezolvări de probleme, fiind capabili, în final, să stabilească tipul de cerere sau de ofertă (fluidă sau rigidă);
- concepte filosofice precum „liber-arbitru", „fatalism", „responsabilitate", „autoritate politică" vor fi însuşite şi înţelese adecvat prin analiza şi comentariul de text;
- raportul dintre dreptate şi egalitate sau diferenţa dintre legalitate şi dreptate pot fi abordate euristic, prilej de identificare şi discutare a ideilor aparţinând unor filosofi sau de afirmare şi confruntare a punctelor de vedere personale.

Noţiunile elementare, consideră Jean Piaget, se dobândesc prin acţiunile subiectului şi prin coordonarea lor la un nivel superior, activitatea autentică de căutare desfăşurându-se în planul gândirii, al abstracţiunilor şi manipulărilor verbale. Acest lucru nu este posibil decât utilizând metode activ-participative, apte să favorizeze atât elaborarea noilor cunoştinţe prin eforturi proprii, cât şi construcţia operaţiilor mintale corespunzătoare. De exemplu, identificarea de către elevi a ideii principale dintr-un text, privitoare la o problemă filosofică în discuţie, contribuie nu numai la însuşirea unor cunoştinţe, ci şi la dezvoltarea capacităţii lor de analiză.

Învăţarea nu mai poate fi privită ca o simplă receptare şi însuşire a unor cunoştinţe prezentate de profesor, ci mai ales ca un proces intelectual activ, care antrenează

capacităţile elevilor în realizarea unei multitudini de sarcini instructiv-educative. Devenind participanţi activi în procesul predării şi învăţării, ei nu mai reprezintă doar un auditoriu gata să recepteze pasiv ceea ce li se transmite sau li se demonstrează. Prin utilizarea metodelor activ-participative, energiile lor sunt mobilizate pentru efectuarea unor sarcini, în acest fel fiind puse în joc capacitatea de raţionare, înţelegerea, imaginaţia, memoria, puterea de anticipare, creativitatea etc.

O lecţie activă se sprijină pe metode şi procedee active, fructificând nevoia spontană de activitate a copilului, pe care îl eliberează de constrângere şi îl asociază la propria lui formare[63]. Învăţarea trebuie să exercite o influenţă profundă asupra personalităţii elevilor, dezvoltându-le capacităţile de cunoaştere şi viaţa emoţională. Metodele activ-participative, subliniază Jean Piaget, au drept rezultat educarea autodisciplinei şi a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, munca independentă etc.

> „...o educaţie a descoperirii active a adevărului este superioară unei educaţii care constă doar în a-i dresa pe subiecţi pentru a vrea prin acte de voinţă prealabil controlate şi a şti prin adevăruri pur şi simplu acceptate."[64]

Însuşirea adevărului se realizează mai bine prin acţiuni personale, dirijate de profesor, decât prin procedee de simplă repetiţie a ceea ce s-a primit şi înregistrat. O astfel de învăţare nu este posibilă decât utilizând metode care pun în joc activităţile proprii, creatoare ale elevilor şi îi determină să participe activ la elaborarea cunoştinţelor ce urmează să fie însuşite. Fundamentul lor este asigurat de noile principii didactice şi de progresele psihologiei cognitive, care ne oferă date despre natura şi mecanismele învăţării, structurile cognitive şi operaţionale ale psihicului elevului.

> „Metodele noi sunt cele care ţin seama de natura proprie a copilului şi fac apel la legile construcţiei psihologice a individului şi la legile dezvoltării lui"[65].

Ele se opun metodelor expozitive centrate pe discursul în care profesorul monologhează *ex cathedra*, acest gen didactic fiind considerat drept „pedagogie teroristă" (Michel Lobrot). Interesul elevilor pentru lecţie creşte atunci când profesorul procedează la o angajare a fiecăruia în descoperirea (de fapt redescoperirea) cunoştinţelor. Activizarea elevilor, pentru a-i face părtaşi la propria formare, nu se va realiza dacă profesorul procedează prin afirmare-negare-explicare, fără a utiliza forţele lor psihice într-o dinamică intelectuală continuă şi echilibrată. De aceea:

> „Metodele active se situează pe primul plan al pedagogiei creativităţii, pe când exerciţiul (*drill*) pedagogic, metodele expozitive sau demonstrative, constând în transmiterea unor cunoştinţe primite de-a gata, nu pot cel mult decât să construiască automatisme disponibile"[66].

Conversaţia euristică, problematizarea, învăţarea prin descoperire, modelarea sau studiul de caz sunt metode care pot fi utilizate cu un real succes. Datorită efectelor sale instructiv-educative, problematizarea este considerată una dintre cele mai valoroase

---

63. Fernand Mory, *Travail individuel. Travail par équipe*, Armand Colin, Paris, 1971, p. 10.
64. Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 26.
65. *Ibidem*, p. 121.
66. Roger Mucchielli, *op. cit.*, p. 85.

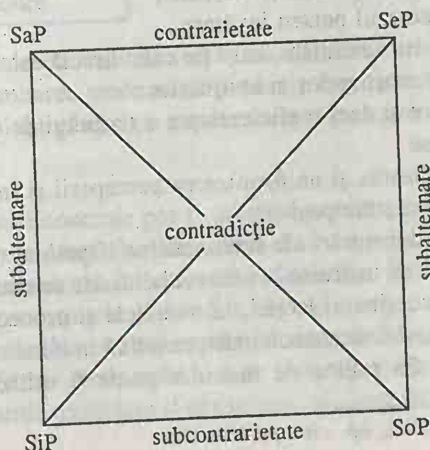
metode ale didacticii moderne. Diversitatea metodelor utilizate în predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane răspunde unei nevoi fundamentale de variaţie, diferenţiere, nuanţare şi particularizare a activităţii didactice. Ea lărgeşte şi îmbogăţeşte considerabil experienţa de predare a profesorului şi experienţa de învăţare a elevilor, oferind posibilitatea unor strategii de acţiune cuprinzătoare, de o mai mare supleţe şi adecvare la multitudinea sarcinilor şi situaţiilor instructiv-educative.

Corelaţia obiective – tipuri de acţiuni – metode
(Sorin Crintea, 1998, p. 305)

Obiective de conţinut	Tipuri de acţiuni/verbe realizate de elev	Metode didactice adecvate, disponibile
Învăţarea conceptelor	a defini, a distinge, a asimila, a recunoaşte	lectura, observaţia directă, expunerea
Învăţarea regulilor	a sintetiza, a deduce, a formula, a modifica, a demonstra, a defini, a clasifica	convorbirea euristică, dezbaterea, exerciţiul, studiul de caz
Formarea de deprinderi	a exersa, a executa, a efectua, a rezolva, a construi	exerciţiul, experimentul, exerciţiile aplicative, elaborarea de proiecte

Desfăşurarea în bune condiţii a activităţii de predare şi învăţare este condiţionată uneori de utilizarea unor mijloace materiale, menite să faciliteze transmiterea şi receptarea mesajului, fixarea, consolidarea, recapitularea sau evaluarea. Folosite în timpul lecţiilor, aceste mijloace stimulează, sprijină şi amplifică eforturile de predare şi învăţare, contribuind la ilustrarea şi explicarea unor conţinuturi, oferind o mai bună ordonare şi prezentare a informaţiei, uşurând comunicarea, dezvoltând capacitatea de înţelegere a elevilor.

Folosirea următoarei scheme figurative (pătratul lui Boethius), prezentată sub formă de planşă didactică sau cu ajutorul retroproiectorului poate facilita prezentarea, explicarea şi o mai bună înţelegere din partea elevilor, a raportului dintre propoziţiile categorice. Cu ajutorul acestei figuri ilustrative se asigură o bază concret senzorială percepţiei cognitive şi se sporeşte gradul de organizare a informaţiilor transmise, ceea ce facilitează comunicarea didactică.



Prin mijloace de instruire înţelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în aşa fel încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse: transmiterea-receptarea informaţiilor, formarea deprinderilor, evaluarea unor activităţi, realizarea unor aplicaţii.

> „Mijloacele de instruire ameliorează nu numai rezultatele şcolare ale elevului, ci şi capacitatea acestuia de a înregistra, prelucra şi interpreta mesajul informaţional emis de obiectul-stimul, operaţiile perceptive de fixare, de explorare, de comparare etc., precum şi caracterul raţional al activităţilor perceptive"[67].

Mijloacele de învăţământ îl ajută pe profesor să realizeze, la nivel superior, sarcinile instructiv-educative ale lecţiei. Locul şi rolul lor poate fi pus în evidenţă prin intermediul funcţiilor pe care le îndeplinesc:

1) *Funcţia informativ-demonstrativă* – servesc la transmiterea informaţiilor, oferind un suport intuitiv comunicării orale prin exemplificarea sau ilustrarea noţiunilor, concretizarea ideilor, formarea unor reprezentări concrete etc.
2) *Funcţia formativă* – solicită şi sprijină operaţiile gândirii, dezvoltă structurile cognitive, influenţează imaginaţia şi creativitatea elevilor.
3) *Funcţia de motivare a învăţării* – sensibilizează la o anumită problemă, captează atenţia, stârnesc curiozitatea, interesul şi trebuinţa de acţiune a elevilor.
4) *Funcţia evaluativă* – sprijină măsurarea şi evaluarea rezultatelor învăţării.
5) *Funcţia de şcolarizare substitutivă* – realizarea învăţământului la distanţă.

Încercările de clasificare a mijloacelor de instruire sunt numeroase, criteriile avute în vedere fiind dintre cele mai diverse. Vom recurge, spre ilustrarere, la clasificarea realizată de Miron Ionescu şi Vasile Chiş în *Strategii de predare şi învăţare*.

Folosirea mijloacelor de învăţământ se realizează în funcţie de specificul disciplinelor de studiu şi al lecţiilor pe care urmează să le parcurgem. În ce priveşte disciplinele socio-umane, cele mai utilizate mijloace sunt: modelele, suporturile figurative şi grafice, mijloacele simbolico-raţionale (scheme structurale şi funcţionale), mijloacele audio--vizuale (diaproiectorul, epidiascopul, retroproiectorul, filmul şcolar realizat prin înregistrări video, Internet etc.)

Avantajele utilizării mijloacelor de învăţământ:

- facilitează transmiterea cunoştinţelor;
- oferă un suport intuitiv explicaţiilor verbale;
- provoacă şi susţin interesul pentru învăţare;
- familiarizează elevii cu o realitate, care pe cale directă este mai greu accesibilă;
- susţin consolidarea cunoştinţelor şi abilităţilor;
- asigură o raţionalizare şi deci o eficientizare a timpului de instruire.

Dezavantaje presupuse:

- predispun la standardizarea şi uniformizarea perceperii şi interpretării;
- uneori conduc la o receptare pasivă;
- există pericolul unor denaturări ale fenomenelor (faptelor) etalate.

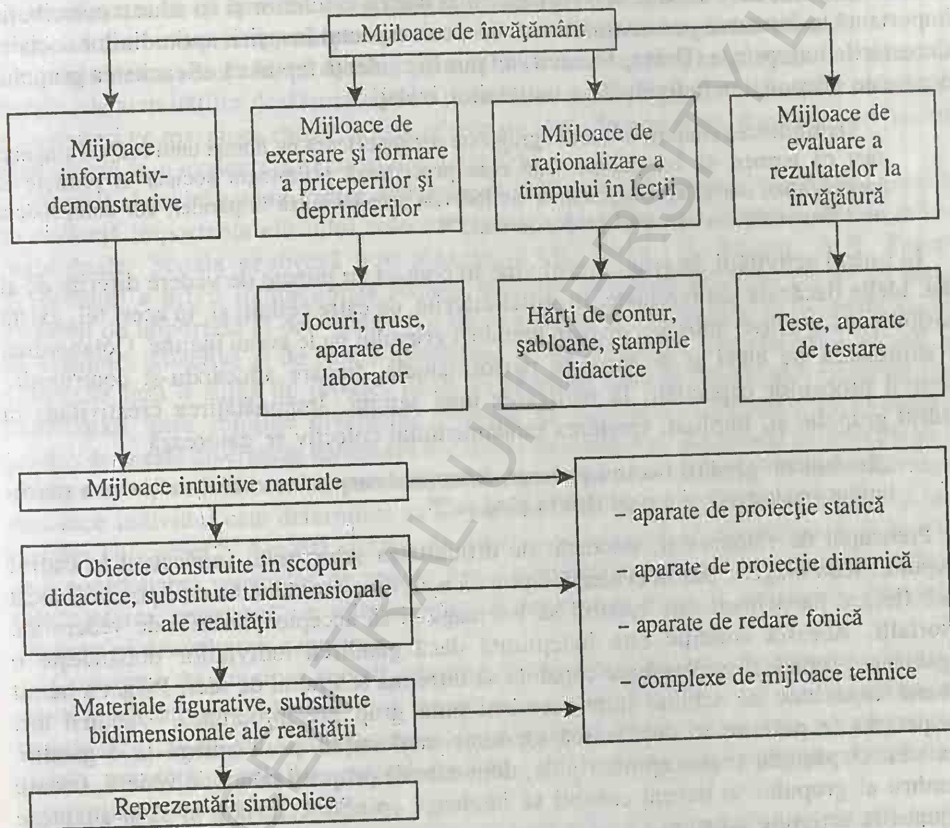
Integrarea mijloacelor de instruire în procesul didactic se realizează prin racordare la obiectivele urmărite, la conţinutul lecţiei, la metodele şi procedeele folosite.

Computerul este o unealtă de muncă indispensabilă în lumea contemporană, inclusiv în activitatea didactică. Ca mijloc de instruire poate fi utilizat pentru transmiterea-

67. Miron Ionescu, Vasile Chis, *op. cit.*, pp. 134-135.

-însuşirea informaţiilor, sistematizarea, verificarea şi evaluarea lor, formarea unor abilităţi, disciplinarea gândirii. Computerul uşurează, totodată, stocarea, prelucrarea şi reactualizarea informaţiilor privind prestaţiile individuale şi de grup ale elevilor.

Clasificarea mijloacelor de învăţământ
(Miron Ionescu, Vasile Chiş, 1992, p. 129)



Tehnicile informaţionale vizează îmbunătăţirea infrastructurii şcolare, dar şi a actului educaţional în sine. Schimbarea modului de predare, abordarea interdisciplinară, comunicarea, eficienţa acţiunii îşi găsesc un suport tocmai în aceste tehnici.

Exemplu:

În predarea disciplinei Economie pot fi utilizate exerciţii de simulare managerială şi economică aplicată, care le oferă elevilor ocazia de a organiza şi conduce firme într-un mediu competiţional ce simulează lumea reală a afacerilor. Elevii au ocazia să aplice cu ajutorul computerului cunoştinţele dobândite, într-o situaţie de afacere competitivă, participând la luarea deciziilor strategice într-o intreprindere. Programul pe computer conţine o descriere a firmei, îndrumându-i în toate deciziile luate: producţie, preţ, marketing, plan de investiţii, cercetare şi dezvoltare, şi ajutându-i totodată să interpreteze rezultatele obţinute.

Operaţionalizarea strategiilor didactice este realizabilă în diferite contexte organizatorice: frontale, individuale şi de grup, îmbinate printr-o alternanţă judicioasă şi echilibrată. Efectuarea în acelaşi timp a unor teme comune de către toţi elevii alternează şi se îmbină cu forme de organizare a activităţii în care se urmăreşte o sarcină comună pentru un anumit grup sau efectuarea sarcinilor de către fiecare elev în mod independent, conform propriilor posibilităţi de învăţare. În învăţământul modern este creditată ideea că eforturile colective conduc la o realizare mai bună a sarcinilor şi îşi aduc o contribuţie importantă la formarea personalităţii elevilor, sub aspectul însuşirii aptitudinilor sociale. Cercetările întreprinse (Doise, Monteil) au pus în evidenţă faptul că eficacitatea grupului depăşeşte eficacitatea individuală a indivizilor izolaţi.

> „...posibilitatea emiterii de idei în grup este net superioară nu numai unui individ singular luat ca termen de comparaţie (aşa cum procedează psihologia socială în primele ei investigaţii), dar şi aceluiaşi număr de indivizi care lucrează în paralel, dar independent unii de ceilalţi, în aşa-zisul grup nominal."[68]

În cadrul activităţii de grup, elevul vine în contact cu puncte de vedere diferite de al său. Ideile fiecăruia pot fi reluate, în optici diferite, de către ceilalţi şi, în acest fel, există posibilitatea apariţiei unor idei pe care membrii grupului nu le aveau înainte. Colaborarea îi stimulează pe elevi şi le sporeşte performanţele, fiecare aducându-şi contribuţia, potrivit propriilor capacităţi, la realizarea unei sarcini. Îmbunătăţirea creativităţii în cadrul grupului şi, implicit, creşterea randamentului colectiv se datorează

> „flexibilităţii gândirii fiecărui partener, fenomen datorat zdruncinării reciproce a stereotipiilor intelectuale şi a rigidităţii în gândire"[69].

Preocupat de valoarea şi, totodată, de dificultatea schimbului intelectual în cadrul grupului, Jean Piaget a pus în evidenţă faptul că activitatea comună nu este posibilă decât dacă fiecare participant este capabil să înţeleagă şi să accepte punctele de vedere ale celorlalţi. Această condiţie este îndeplinită dacă gândirea indivizilor dobândeşte o organizare grupală şi se dovedeşte capabilă să întreţină schimbul de idei. Piaget a numit această capacitate de schimb între membrii unui grup „reciprocitatea" gândirii lor. Cooperarea le permite să depăşească egocentrismul iniţial şi să ajungă la o gândire flexibilă. Depăşindu-şi concepţiile rigide, dominate de propriul punct de vedere, fiecare membru al grupului va deveni capabil să înţeleagă opiniile celorlalţi şi să-şi adapteze acţiunea la acţiunile acestora.

Atunci când formăm grupurile de elevi, în vederea rezolvării unor sarcini didactice, putem acţiona, de regulă, în două moduri:

1) Lăsăm elevilor iniţiativa de a forma echipele (grupuri informale), pe baza relaţiilor de simpatie sau în funcţie de interesul şi dorinţa comună de a realiza sarcina propusă.
2) Profesorul procedează el însuşi la constituirea grupurilor (grupuri formale), după criterii cum ar fi: ordinea alfabetică, locul ocupat în clasă, aptitudini puse în joc etc.

Într-o activitate organizată pe grupe, elevii colaborează pentru a rezolva o sarcină complexă de instruire, sub îndrumarea profesorului care coordonează eforturile şi

---

68. Ana Stoica, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 60.
69. Alexandru Roşca, *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1981, p. 138.

apreciază la final rezultatele. De exemplu, în cadrul unei ore de filosofie, profesorul organizează grupurile de elevi şi le indică, drept sarcină comună, să analizeze şi să compare concepţia lui Newton despre spaţiu şi timp cu cea a lui Leibniz, urmărind ca apoi, folosindu-se de cunoştinţele de fizică, fiecare grup :

- să ofere exemple de utilizare a noţiunilor de timp relativ şi spaţiu relativ, în domeniul fizicii ;
- să arate în ce consistă proprietăţile de omogenitate şi izotropie ale spaţiului ;
- să arate cum sunt presupuse acestea în formularea principiului inerţiei.

Sarcina este rezolvată în comun, prin colaborarea membrilor grupului, urmând ca rezultatele activităţilor desfăşurate să fie prezentate apoi în faţa clasei. Au loc confruntări şi dezbateri pe marginea răspunsurilor oferite de către fiecare grup, după care profesorul procedează la o evaluare a rezultatelor activităţii.

Schimbul social este un factor determinant al dezvoltării, afirma Jean Piaget, punând în evidenţă importanţa efortului colectiv pentru achiziţionarea competenţelor cognitive individuale. Şcoala genoveză post-piagetiană (W. Doise, G. Mugny, A.N. Perret--Clermont) a privit interacţiunea socială realizată în cadrul grupului ca pe un factor deosebit de important al dezvoltării cognitive a copilului. Achiziţiile individuale depind de dinamici colective şi de forme relaţionale (J.-M. Monteil). Interacţiunea socială nu constituie însă o sursă de progres decât în anumite condiţii, îndeosebi existenţa unei confruntări între soluţiile divergente propuse de parteneri. Conflictul socio-cognitiv produs de aceste divergenţe generează o stare de dezechilibru, manifestat în două planuri : a) interindividual, datorită răspunsurilor divergente date de subiecţi ; b) intraindividual, deoarece individul este determinat să se îndoiască de propriul răspuns, din cauza unui răspuns concurent[70]. Această situaţie de dificultate cognitivă şi socială poate fi depăşită prin coordonarea punctelor de vedere într-un sistem susceptibil de a permite acordul. Confruntarea generează un interes puternic pentru cercetare şi înţelegere, favorizând eficienţa şi dezvoltarea cognitivă.

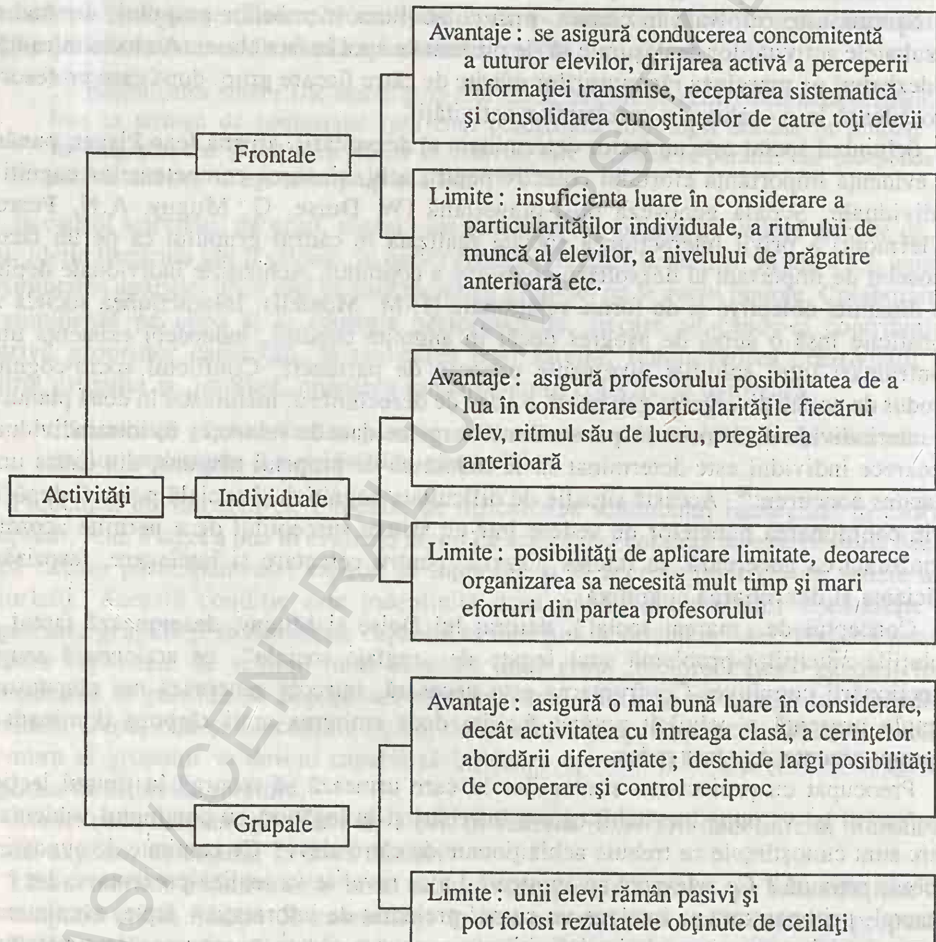
Conceptul de „marcaj social", datorat lui Doise şi Mugny, desemnează faptul că soluţiile situaţiilor-problemă sunt legate de „reglaje sociale", ce acţionează asupra funcţionării cognitive. Confruntarea este necesară, întrucât generează noi răspunsuri, simpla prezenţă a celuilalt putând facilita doar emiterea unui răspuns dominant şi comportamente de efort redus.

Preocupat cu proiectarea strategiilor la care urmează să recurgă în timpul lecţiei, profesorul îşi va pune inevitabil câteva întrebări şi în legătură cu conţinutul vehiculat : care sunt cunoştinţele ce trebuie achiziţionate de către elevi ? Ce cantitate de cunoştinţe trebuie reţinută ? Ce relevanţă au acestea ? La ce nivel se va realiza prezentarea lor ? În general, prin conţinut se înţelege un cumul prelucrat de informaţii – fapte, evenimente, procese, idei, concepte, relaţii, definiţii etc. – asupra cărora se exersează competenţele dezirabile. Deoarece cantitatea, claritatea şi organizarea cunoştinţelor influenţează învăţarea (D.P. Ausubel), este necesar ca profesorul să se preocupe permanent de selectarea, dimensionarea şi structurarea conţinuturilor, în funcţie de obiectivele urmărite, nevoile şi posibilităţile elevilor cu care lucrează. Programând materia de studiu, el se va arăta

70. Jean-Marc Monteil, *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, p.148.

interesat îndeosebi de predarea acelor conţinuturi ce pot fi încorporate conştient în structura cognitivă a elevilor. Impactul informativ şi formativ al conţinutului este determinat nu numai de modalitatea de selecţie, conform criteriilor esenţialităţii şi exemplarităţii, ci şi de structurarea şi organizarea, compunerea şi articularea acestuia, astfel încât să se ofere modele operative de cunoaştere şi acţiune în domeniul respectiv.

Forme de organizare a activităţii de predare şi învăţare
(I.K. Babanski, 1979)



Structurarea conţinutului predării şi învăţării disciplinelor socio-umane presupune stabilirea unui raport adecvat între intenţiile formative şi cele informative, conform obiectivelor urmărite. Pentru evitarea „aglomerării memoriale", demersul didactic va fi centrat pe formativ şi pe caracterul operaţional al cunoştinţelor. Sub aspect informativ, accentul trebuie pus pe elemente esenţiale de conţinut, cu un grad înalt de generalitate : categorii, concepte, reguli, legi, principii, teorii, ca o soluţie a supraîncărcării informaţionale.

Organizarea cunoștințelor este o condiție necesară pentru o experiență de învățare coerentă. Deși disciplinele cuprinse în modulul „socio-umane" abordează existența individuală și socială a omului, fiecare prezintă concepte și perspective proprii, distincte, posibil de abordat într-o perspectivă interdisciplinară. Pe de altă parte, fiecare dintre ele are un nucleu de idei fundamentale. Aceste idei pot fi corelate logic, în sensul că unele sunt derivate din altele, sau pseudologic, în sensul că unele dintre ele oferă structura de semnificații prin care celelalte pot fi formulate și înțelese. Conform opiniei lui G.F. Kneller:

> „În educație, așa-numita organizare logică a unui domeniu de cunoaștere este ordinea fie logică, fie pseudologică, în care aceste idei sunt așezate în funcție de puterea lor explicativă"[71].

O ordine logică a cunoștințelor întâlnim, de exemplu, în următoarele situații:

- Disciplina Logică: principiile logice, legea distribuirii termenilor și legile generale ale silogismului; acestea din urmă sunt stabilite pe baza celor dintâi.
- Disciplina Economie: consumul de factori de producție pentru obținerea de bunuri sau servicii și costul producției; costul este o consecință a consumului și se calculează pe baza acestuia.

În cazul disciplinelor socio-umane, consideră G.F. Kneller, organizarea cunoștințelor este, de cele mai multe ori, pseudologică, adică în funcție de ceea ce ar putea fi numit „puterea lor explicativă". Anumite idei sunt mai „importante" decât altele, în virtutea faptului că ele conferă semnificație celorlalte, care sunt mai puțin cuprinzătoare. De exemplu:

- Disciplina Sociologie: trebuie să clarificăm mai întâi conceptul de „structură socială", pentru a putea preda mai apoi conceptul de „status" și de „rol"; este necesar să definim mai întâi „mobilitatea socială", pentru a putea explica mai apoi tipurile: mobilitate pe „verticală" și mobilitate pe „orizontală".
- Disciplina Psihologie: trebuie clarificat mai întâi conceptul de „personalitate" pentru a putea vorbi mai apoi despre laturile sale: temperamente, aptitudini, caracter, creativitate; voința va fi definită și caracterizată mai întâi ca „modalitate superioară de autoreglaj verbal", după care va fi identificată structura și fazele sale.
- Disciplina Economie: mai întâi sunt definiți, caracterizați și precizați factorii de producție, pentru a putea vorbi după aceea despre utilizarea lor.
- Disciplina Filosofie: trebuie să înțelegem conceptul de „dreptate" înainte de a putea înțelege conceptele de „dreptate procedurală" și „dreptate socială"; este necesar să înțelegem conceptul de „ordine" înainte de a înțelege alte concepte, cum ar fi: „armonie", „determinism", „cauză", „efect", care au o putere explicativă mai mică și presupun conceptul de „ordine" nu logic, ci pseudologic, în sensul că nu putem explica semnificația lor fără să explicăm semnificația ordinii.

În general, informațiile de detaliu pot fi predate prin raportare la ideea călăuzitoare, care le explică cel mai bine. Prin raportare la ideea de „libertate", invocând un exemplu din domeniul filosofiei, pot fi explicate noțiunile de autoritate, culpabilizare, constrângere, responsabilitate, etatism etc. Prin raportare la noțiunea de „colectivitate umană" pot fi predate, la disciplina Sociologie, noțiunile de „grup social", „coeziune", „structura

---

71. George F. Kneller, *Logica și limbajul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 88.

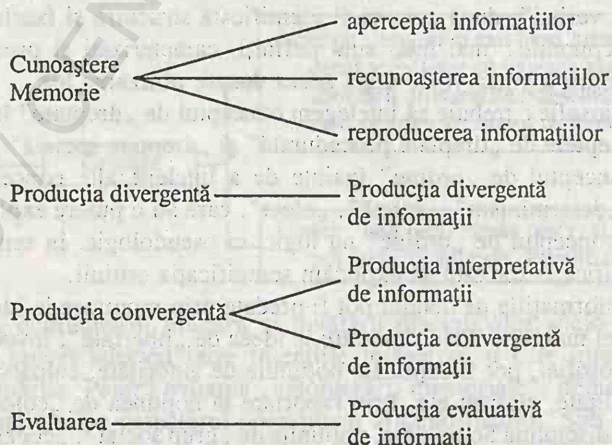
şi dinamica grupului", „lider", „grup de presiune" etc. Elevii îşi vor însuşi astfel de idei într-o formă la început simplificată şi le vor putea înţelege mai bine pe măsură ce cunoştinţele lor în domeniul disciplinei respective se adâncesc, conţinutul fiind organizat în funcţie de puterea sa explicativă: noţiunile introduse la început le explică pe cele care urmează. La disciplina Economie, de exemplu, noţiunea de „raţionalitate" este introdusă încă din primul capitol, prin raportarea la ea urmând să fie explicate, mai apoi, noţiunile de „eficienţă", „productivitate", „randament".

Articularea metodelor, procedeelor, mijloacelor şi formelor de organizare generează strategii didactice care, aplicate în situaţii concrete de predare şi învăţare, pun în valoare conţinuturile prelucrate, în vederea realizării obiectivelor propuse. Strategia are menirea de a implica elevii în situaţii specifice de învăţare, în aşa fel încât competenţele să fie dobândite la un nivel calitativ superior. Proiectarea unei strategii de predare şi învăţare presupune luarea în considerare a două categorii de parametri fundamentali de construcţie:

1) *Parametri care vizează activitatea profesorului*. Se referă la:
   - modul în care este selectată, prelucrată şi prezentată informaţia;
   - adoptarea unei metodologii adecvate de abordare;
   - opţiunea pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor şi formelor de organizare;
   - succesiunea optimă a etapelor desfăşurării lecţiei.
2) *Parametri care vizează activitatea de învăţare a elevilor* (competenţele operaţionale antrenate în procesul de asimilare a cunoştinţelor, urmând strategia adoptată). Se referă la:
   - operaţii logico-metodologice: identificare, analiză, sinteză, definire, clasificare, comparare, raţionare, interpretare, evaluare etc.;
   - aspecte atitudinale: atenţie, motivaţie, dorinţa de a realiza etc.

Proiectarea unei strategii de predare şi învăţare implică şi programarea unui set de operaţii orientate spre atingerea obiectivelor propuse, în condiţii de maximă eficienţă.

Conform taxonomiei stabilite pentru obiectivele cognitive, J.P. Guilford identifică şapte tipuri de operaţii intelectuale corespunzătoare[72].



72. *Apud* E. De Corte (ed.), *Les fondements de l'action didactique,* De Boek-Wesmael, Bruxelles, 1991.

Cele şapte operaţii intelectuale identificate de către Guilford sunt grupate în două categorii principale[73]:

1) Operaţii receptiv-reproductive, care redau prezenţa unei informaţii la nivelul conştiinţei:
   a) apercepţia informaţiei – într-un material dat se descoperă, prin percepţia selectivă şi comparativă, o informaţie nouă, şi aceasta în funcţie de informaţiile anterioare şi de o orientare actuală dinamică a individului;
   b) recunoaşterea informaţiilor – identificarea unei informaţii care deja a fost descoperită sau memorată;
   c) reproducerea informaţiei şi deci actualizarea ei.
2) Operaţii productive:
   a) producerea divergentă de informaţii – propunem elevilor o problemă pe care trebuie să o rezolve, pe baza experienţei trecute (cunoaştere dobândită anterior):
      - această operaţie corespunde gândirii creatoare;
      - nu există o singură soluţie bună a problemei, ci mai multe;
      - gândirea se poate orienta în mai multe direcţii;
      - supleţea gândirii este maximă.

   De exemplu:
   – disertaţia pe un subiect determinat;
   – punerea unor probleme în raport cu textul lecturat;
   – descoperirea unor metode sau procedee de a soluţiona o problemă.

   b) Producerea interpretativă de informaţii – a explica, a traduce, a parafraza şi/sau a rezuma o informaţie dată, care, într-o anumită măsură, este nouă pentru elevi:
      - această operaţie prezintă o diversitate considerabilă de forme în ceea ce priveşte natura şi nivelul comportamentelor concrete posibile.

   De exemplu, în interpretare sunt implicate:
   – exprimarea corectă şi integrală a semnificaţiei unui conţinut dat;
   – sesizarea şi analizarea relaţiilor existente în acest conţinut;
   – reproducerea structurii şi ideilor unui pasaj:
      - această operaţie prezintă următoarele subcategorii: transformarea, descoperirea, relaţionarea, structurarea, extrapolarea, interpolarea.

   c) Producerea convergentă de informaţii – plasăm elevul în faţa unei situaţii în care există o problemă de soluţionat; el trebuie să găsească soluţia servindu-se de informaţiile dobândite anterior (concepte, principii, reguli, metode, procedee etc.) Această actualizare trebuie să fie deschisă elevului însuşi, care poate identifica informaţiile ce pot contribui la rezolvarea problemei. Soluţia este determinată de aceste date, ea este inclusă în chiar situaţia-problemă.

   De exemplu: – verificarea validităţii unui silogism.

   d) Producerea evaluativă de informaţii – elevul emite o judecată de valoare asupra unei idei, conform unor criterii. Această operaţie este calificată drept „gândire critică":
      - criterii interne: structură logică, consistenţă internă, precizia şi organizarea armonioasă a conţinutului;

---

73. *Cf. ibidem.*

- criterii externe: utilitatea şi eficacitatea conţinutului, norme uzuale general recunoscute ca valabile pentru aprecierea unor categorii de conţinuturi determinate.

De exemplu:

- emiterea unei judecăţi de valoare asupra conduitelor, prin prisma unor norme etice;
- evaluarea înlănţuirii logice a ideilor sau argumentelor dintr-un text filosofic;
- a aprecia dacă o metodă este potrivită pentru soluţionarea unei probleme.

O strategie didactică prescrie modul în care elevul este pus în contact cu conţinutul studiat, adică traiectoria pe care urmează să-i conducem efortul de învăţare[74]. Ea oferă soluţii de ordin structural-procedural, cu privire la programarea şi combinarea diferitelor metode, procedee, mijloace şi forme de organizare, dar şi cu privire la programarea unui întreg set de operaţii de învăţare. În funcţie de strategia aleasă, profesorul identifică operaţiile pe care elevii urmează să le efectueze pentru a ajunge la achiziţiile dorite.

La nivelul practicii predării, strategia didactică reprezintă o anumită structură metodică decompozabilă într-o suită de decizii şi evenimente, cu privire la ceea ce întreprinde profesorul şi la ceea ce întreprind elevii într-o situaţie instructiv-educativă dată. Adoptarea unei strategii presupune recursul la un program de instruire la nivelul lecţiei, care scoate în evidenţă capacitatea cadrului didactic de a acţiona eficient în realizarea obiectivelor propuse.

Sintetizând, putem identifica următoarele caracteristici definitorii ale strategiilor de predare şi învăţare:

1) Întotdeauna când se proiectează o strategie de acţiune, se are în vedere realizarea unor scopuri bine precizate, specificate sub formă de obiective.
2) Orice strategie presupune un timp determinat de realizare, stabilit prin proiectare.
3) Sfera de cuprindere a strategiei este activitatea respectivă în ansamblul său, cu tot ceea ce presupune realizarea ei.
4) Conţinutul strategiei se rezumă la acele elemente esenţiale care determină evoluţia elevilor în sensul dezvoltării comportamentelor dorite.
5) Atunci când este concepută o strategie, este necesar să se aibă în vedere nu numai favorizarea însuşirii de noi cunoştinţe, ci şi transformarea lor în noi abilităţi, care se vor reflecta în comportamentul şi acţiunile elevilor.
6) Orice strategie didactică are un caracter formalizat, îmbrăcând forma unui plan de acţiune.
7) Strategia este rezultatul abilităţii şi priceperii profesorului de a concepe şi realiza activitatea, ţinând cont şi de particularităţile elevilor cu care lucrează.
8) La baza adoptării unei strategii se află principiul echifinalităţii, conform căruia există mai multe modalităţi sau combinaţii de resurse şi acţiuni prin care se poate asigura realizarea unui obiectiv.

În cadrul lecţiei, activitatea profesorului se îmbină cu activitatea elevilor. Rolul profesorului se poate deplasa însă de la polul în care reprezintă doar o sursă de cunoştinţe, la polul în care conduce şi coordonează activitatea independentă a elevilor, în timp ce activitatea acestora se poate deplasa de la simpla receptare şi reproducere a celor transmise de către profesor, la eforturile creatoare (Ioan Nicola). Predarea poate fi gândită:

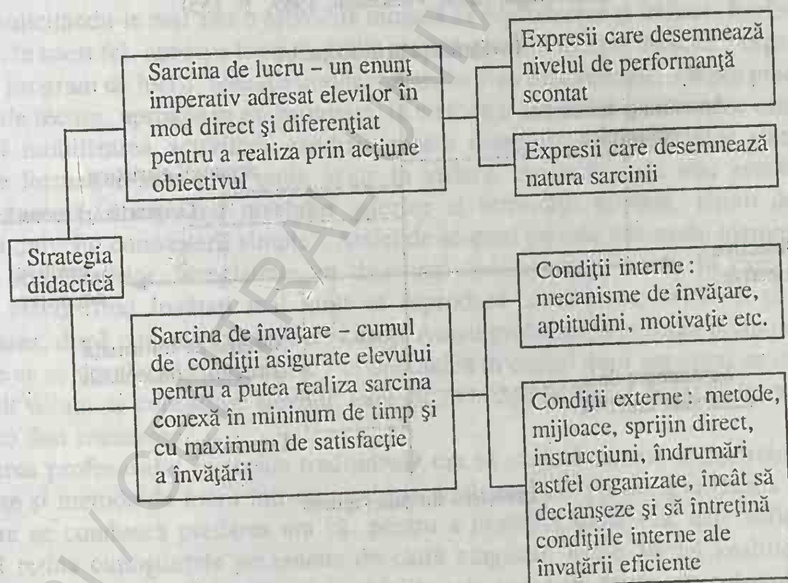
74. Ioan Cerghit (coord.), *op. cit.*, p. 92.

1) unidirecţional (profesor – elev) – profesorul transmite, iar elevii recepteazǎ ;
2) bidirecţional (profesor – elev – profesor) – profesorul întreţine un dialog diferenţiat cu elevii ;
3) multidirecţional (profesor – elev – elev – profesor) – profesorul iniţiază şi orientează acţiunile elevilor animaţi de dorinţa de a conlucra.

În funcţie de acţiunea predominantă în cadrul activităţii de predare şi învăţare, putem distinge mai multe tipuri de strategii didactice, care, de regulă, preiau denumirea metodei de bază aleasă special pentru a realiza sarcina instructiv-educativă. Avem în acest fel :

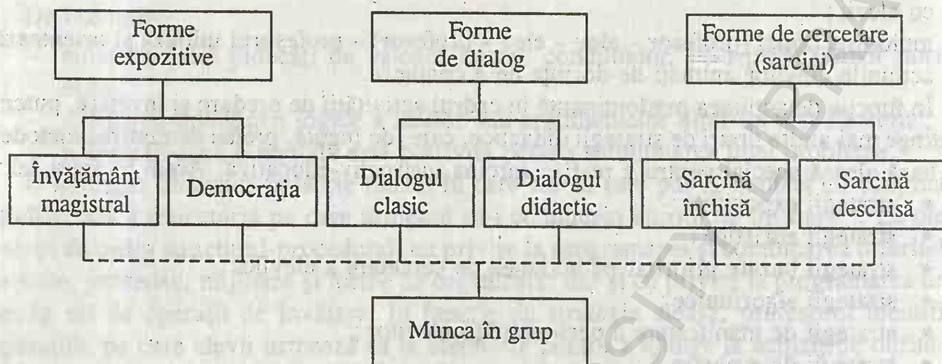
- strategii expozitive ;
- strategii euristice ;
- strategii bazate prioritar pe acţiunea de cercetare a elevilor ;
- strategii algoritmice ;
- strategii de manifestare a personalităţii elevilor ;
- strategii de evaluare.

Structura strategiei didactice „focalizate” pe un obiectiv operaţional
(I. Jinga, I. Negreţ, 1994, p. 163)

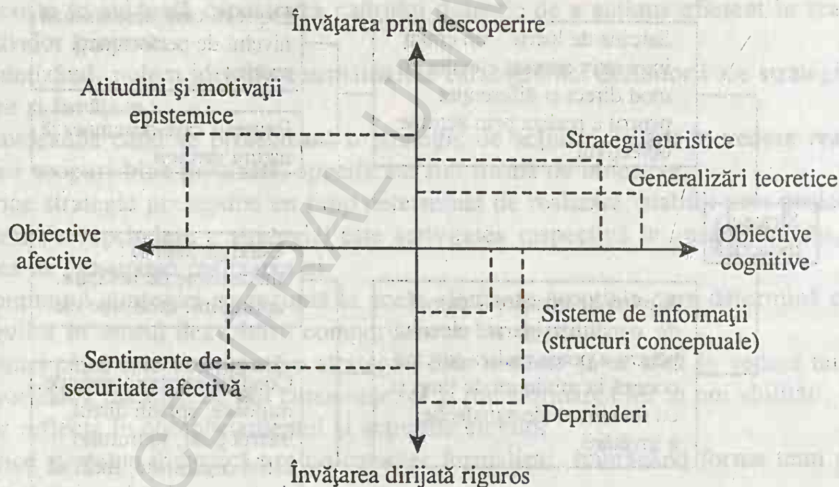


Lecţia reprezintă cadrul în care pot fi valorificate una sau mai multe strategii didactice, în funcţie de obiectivele urmărite. Totodată, în realizarea aceluiaşi obiectiv, pot fi utilizate strategii diferite sau variante combinate. Este important însă ca profesorul să găsească, pentru fiecare caz concret, cele mai adecvate modalităţi de abordare a predării. Pregătindu-se pentru lecţie, profesorul se vede pus în faţa mai multor alternative de acţiune posibile, urmând să aleagă în funcţie de anumite criterii : obiective, conţinuturi, mijloace disponibile, nivelul conceptual la care se află elevii etc. Dintre diversele soluţii strategice se reţine cea care va conduce cel mai sigur la succesul scontat.

Schema formelor de activitate didactică
(E. De Corte, 1991, p. 148)



Relaţia strategii – tipuri de obiective
(Ioan Jinga, Lazăr Vlăsceanu, 1989, p. 155)



5. Opţiunea strategică

Nevoile şi condiţiile vieţii în lumea contemporană impun anumite îndatoriri instituţiei şcolare, nevoită să se adapteze continuu la noile exigenţe privind pregătirea tinerei generaţii. Sarcina sa este de a forma personalităţi capabile de gândire şi acţiune, scop ce poate fi atins nu numai transmiţând elevilor conţinuturile esenţiale, ci şi dezvoltându-le aptitudinile intelectuale, învăţându-i să comunice pentru a schimba idei, să aibă iniţiative şi să poată lua decizii. Nu este de ajuns să-i învăţăm pe elevi doar pentru a reproduce gesturi sau idei, trebuie să ne străduim să le exersăm imaginaţia, creativitatea, spiritul de inovaţie, dezvoltându-le comportamente indispensabile integrării active în viaţa socială.

Modernizarea învăţământului presupune cu necesitate şi o reconsiderare a rolurilor specifice cadrelor didactice şi elevilor. Trecerea de la activitatea centrată pe profesor la activitatea centrată pe elev sau pe grupul de elevi impune inovarea formelor de expresie a rolului conducător pe care îl joacă profesorul, dar şi a rolului de subiect activ ce îi revine elevului în cadrul procesului instructiv-educativ. Gândirea sau spiritul de iniţiativă nu se dezvoltă dacă nu le dăm posibilitatea să se exerseze: „Numai acţionând înveţi a acţiona", consideră Gilbert Leroy[75]. Dar în ce condiţii didactice are elevul posibilitatea de a manifesta iniţiativă, opţiune, decizie sau judecată critică? Îndeosebi atunci când sunt adoptate strategii care încurajează independenţa elevilor în învăţare, oferind un anumit grad de autonomie şi stimulând efortul propriu al celui ce învaţă. Strategiile care cuprind variante expozitiv/explicativ-reproductive şi se bazează pe un grad ridicat de dirijare a învăţării îi obligă pe elevi să urmeze profesorul cu stricteţe, pe drumul indicat într-un mod rigid de către acesta. Evident, ei au nevoie de dirijare şi control, dar şi de libertate şi toleranţă în constrângeri.

Ce se întâmplă însă la nivelul practicii predării? Mulţi profesori rămân încă legaţi de principii, modele şi strategii specifice sistemului tradiţional de învăţământ. În virtutea unui rol conducător „absolut" pe care şi-l asumă, ei dirijează strâns gândirea şi activitatea elevilor, solicitându-le mai ales o activitate mintală de reproducere şi imitare. Profesorului îi aparţin, în acest fel, aproape toate deciziile referitoare la demersul didactic : organizare, conţinut, program de lucru, operaţii implicate etc. În plan metodologic, adepţii practicilor tradiţionale recurg, aproape în exclusivitate, la metode şi procedee prin care se urmăreşte îndeosebi mobilizarea activităţii gândirii pentru receptarea cunoştinţelor transmise. Aspectele formative sunt prea puţin avute în vedere, scopurile cele mai urmărite, în practica curentă, aparţinând nivelului inferior al activităţii mintale, numit de către psihologi „nivelul cunoaşterii simple". Astfel de scopuri privesc îndeosebi memorarea şi reţinerea informaţiilor, înregistrate un timp mai îndelungat în forma în care au fost primite, elevii fiind învăţaţi mai mult să reproducă şi să imite decât să-şi afirme creativitatea, după cum susţine Gilbert Leroy. Aceşti profesori abordează predarea ca pe o acţiune ce se derulează în sens unic ; ei comunică în cadrul unor expuneri *ex cathedra* un anumit volum de cunoştinţe elevilor, care nu au altceva de făcut decât să le reţină aşa cum le-au fost transmise.

Menirea profesorului în şcoala tradiţională era să impună norme comportamentale, cunoştinţe şi metode de lucru într-un mod mai mult sau mai puţin rigid. Ideea de bază după care se conducea predarea era că, pentru a promova învăţarea, este suficient ca elevii să reţină cunoştinţele prezentate de către magister, într-o formă analitică, bine elaborată şi organizată. Cunoştinţele şi opiniile sale sunt prezentate, de cele mai multe ori, ca adevăruri de necontestat, pe care elevii nu le pot pune sub semnul îndoielii.

Cadrele didactice care adoptă modul tradiţional de predare caută să comunice cunoştinţe în mod formal şi cel mai adesea abstract, capacităţile elevilor şi valoarea învăţării fiind apreciate în funcţie de însuşirea acestora. Într-o lecţie *ex cathedra*, predominante sunt formele expozitive de comunicare, profesorul limitându-se să prezinte cunoştinţele şi operaţiile cu ajutorul unor demonstraţii sau explicaţii realizate în faţa elevilor. Operaţiile efective sunt executate numai de el sau uneori de către un elev chemat

75. Gilbert Leroy, *op. cit.*, 1974, p. 12.

în fața clasei. Care este, în aceste condiții, activitatea celorlalți? se întreabă, pe bună dreptate, Hans Aebli. În cel mai bun caz, concluzionează el, aceştia urmăresc demonstrația şi printr-un fel de „imitație interioară" retrăiesc acțiunile ce se desfăşoară în fața lor, punând în joc un minimum de activitate. Profesorul concepe expunerea ca o „amprentă intelectuală", pe care urmează să o depună în mintea elevului. A învăța devine sinonim, în acest fel, cu a scoate o „copie" după explicațiile şi demonstrațiile profesorului, preocupat să provoace doar reacții aşteptate. Dialogul profesor – elev este formal: profesorul predă şi chestionează, iar elevii asimilează pasiv şi răspund mecanic la întrebările puse. Răspunsurile date constituie, cu mici excepții, un eşantion limitat de reacții, deoarece există posibilități reduse ca elevii să-şi exprime ideile şi opiniile proprii sau spiritul critic, ceea ce îl determină pe Hans Aebli să afirme:

> „...legarea activității de o expresie verbală fixă sau de anumite reguli rigide de soluționare acționează adesea ca o constrângere; copilul nu are posibilitatea să se mişte liber într-un sistem de idei. El trebuie să memoreze şi să recite rezumatele, definițiile, enunțurile unor legi, aşa cum ele i-au fost date, trebuie să aplice invariabil aceleaşi procedee, pentru a găsi soluțiile"[76].

Stereotipia reacției este evidentă: elevul reproduce mecanic o formulă verbală sau aplică un procedeu prin imitație. În lipsa înțelegerii, mulți dintre ei nu pot aplica aceste automatisme decât în exact aceleaşi situații în care le-au dobândit. Dacă profesorul preferă să prezinte rezultatul finit al propriei activități intelectuale, informațiile transmise nu creează ocazii pentru o activitate creatoare independentă a elevilor, diferită de cea reproductivă şi diferențiată pe niveluri de gândire.

Aşa cum arată Hans Aebli, didactica tradițională se bazează pe o psihologie a întipăririi pasive a cunoştințelor în mintea elevului, privit ca subiect pasiv ce suportă toate „amprentele" ce-i vin din afară. O lecție în care noile cunoştințe sunt oferite prin expunere se derulează după următorul scenariu:

- profesorul începe activitatea printr-o reluare succintă a noțiunilor predate anterior, după care dezvoltă noul conținut;
- pentru a-i ajuta pe elevi să-şi structureze asimilarea noului conținut şi să-şi reprezinte operațiile respective, el face schițe pe tablă sau foloseşte materialele didactice;
- elevii urmăresc expunerea şi caută să rețină cât mai mult; dacă reuşesc, se consideră că procesul instructiv şi-a atins scopul.

Care sunt însă condițiile acestei reuşite? se întreabă Hans Aebli. Mai întâi, trebuie să ne punem problema dacă elevii urmăresc cu adevărat expunerea. În lipsa unui feedback continuu, acest lucru este greu de cunoscut. Nu de puține ori, ei se lasă în voia propriilor gânduri şi nu mai urmăresc cu atenție expunerea. Să presupunem, totuşi, că urmăresc şi sunt atenți la lecție. Dar, continuă să se întrebe Hans Aebli, oare se concentrează suficient asupra noțiunilor de bază? Le sunt familiare? Nu cumva au fost însuşite prost? Ritmul construirii noilor operații este adecvat posibilităților intelectuale ale elevilor? Astfel de condiții sunt puțin probabil de îndeplinit în cadrul unor lecții în care nu se respectă ritmul de învățare al fiecăruia şi nu se procedează la o tratare diferențiată.

76. Hans Aebli, *Didactica psihologică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, p. 22.

Unii elevi mai înzestraţi îşi vor însuşi noţiunile respective, eşecul celorlalţi fiind explicat prin lipsa lor de înzestrare pentru disciplina respectivă.

Urmărind un asemenea model, cel al lecţiilor axate pe produs, pe predarea prin lungi expuneri sau explicaţii, se ia prea puţin în seamă aspiraţiile şi motivaţiile elevilor. În lipsa unei colaborări active cu elevii, profesorul nu are posibilitatea să-i cunoască, sub aspectul modului de gândire, al intereselor, aspiraţiilor, capacităţilor fiecăruia şi, prin urmare, el nu poate să-şi adapteze eforturile în aşa fel, încât să-i conducă în mod adecvat la realizarea învăţării. Căzând în capcana unei prejudecăţi intelectualiste, unii profesori cred că succesul elevilor este condiţionat doar de posedarea unui bagaj cât mai mare de cunoştinţe, practica didactică pe care o promovează rămânând la nivelul simplei comunicări de informaţii, abstracţii, teorii sau convenţii. Elevii au prea puţine ocazii să întreprindă cercetări, căutări, încercări proprii şi nu sunt pregătiţi să gândească independent, să aibă iniţiative şi responsabilităţi.

Învăţământul modern promovează studiul activ, învăţarea bazată pe însuşirea experienţei conceptualizate a omenirii, dar şi pe investigaţia directă a realităţii şi elaborarea cunoştinţelor prin efort propriu. A instrui nu mai înseamnă acum a-l determina pe elev să-şi înmagazineze în minte un anumit volum de cunoştinţe, dintre care multe nici nu sunt înţelese, ci a-l învăţa să ia parte activ la procesul de producere a noilor cunoştinţe. Strategiile expozitive se împacă greu cu actualele obiective ale educaţiei, care pun accentul cu deosebire pe aspectul formativ. Este necesar să urmărim, în predarea disciplinelor socio-umane, atât însuşirea conceptelor de bază, specifice respectivelor domenii, cât şi:

- capacitatea de a pune întrebări şi de a construi răspunsuri;
- cultivarea unor priceperi, deprinderi şi calităţi intelectuale;
- dezvoltarea gândirii şi creativităţii elevilor prin antrenarea lor în activităţi care presupun operaţii mintale de un nivel superior simplei cunoaşteri;
- aplicarea conceptelor însuşite în contexte noi;
- formarea de opinii, atitudini, concepţii, mentalităţi dezirabile etc.

În acest sens, se impune plasarea elevilor în centrul unor experienţe de învăţare, care să le solicite din plin energia şi capacităţile disponibile. Demersul instructiv-educativ este mult mai eficient dacă îl centrăm pe elev şi activitatea sa, fapt pentru care:

> „...rolul pedagogului se modifică în sensul că, pe de o parte, el nu mai reprezintă unica sursă de informaţii pentru elevi, iar, pe de altă parte, funcţia sa nu se reduce la transmiterea de cunoştinţe, ci constă în organizarea şi îndrumarea activităţii de învăţare, astfel ca aceasta să favorizeze realizarea unor obiective mult mai complexe şi mai importante, cum sunt capacitatea de autoinstruire şi de adaptare la situaţii noi"[77].

Cheia învăţării constă în angajarea elevului, ca subiect activ al instrucţiei şi educaţiei, în descoperirea de soluţii la problemele cu care se confruntă. Dacă privim învăţarea drept schimbare de comportament, această schimbare nu poate fi semnificativă, dacă elevul se manifestă doar în postura de spectator, rezumându-se să urmărească, să asculte, să noteze şi să reproducă mecanic.

Jean Piaget a demonstrat faptul că un rol foarte important în dezvoltarea intelectuală a copilului îl are operaţia efectuată în cadrul unor investigaţii proprii. Operaţia reprezintă

---

77. Ion T. Radu, *Învăţământul diferenţiat*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 9.

elementul activ al gândirii, care nu trebuie privită ca o colecţie de termeni statici, ci ca un joc de operaţii menite să asigure progresul inteligenţei. A gândi înseamnă aşadar a opera, deoarece operaţiile sunt cele care fac posibilă formarea noţiunilor fundamentale. Pe de altă parte, există o relaţie foarte strânsă între operaţie şi acţiune: operaţia îşi are originea în acţiune. Acţiunea mintală nu este altceva decât o activitate intelectuală, în cursul căreia se constituie noile noţiuni şi operaţii. Prin urmare, consideră Jean Piaget, inteligenţa şi gândirea sunt rezultatul acţiunii. A spune că elevul trebuie să-şi însuşească anumite conţinuturi înseamnă a spune că el trebuie să execute anumite operaţii care definesc noţiunile. Rolul profesorului este de a identifica şi provoca operaţiile ce stau la baza însuşirii active a cunoştinţelor, ceea ce nu poate realiza prin intermediul expunerilor care conduc la însuşirea prin preluare a noţiunilor. Elevul trebuie îndemnat să-şi însuşească noţiunile în cursul unor cercetări personale, prin utilizarea strategiilor fundamentate pe ideea de efort voluntar depus, în cadrul unor căutări, cercetări, încercări de redescoperire.

Poziţia de receptor pasiv, de spectator al unor expuneri, chiar dacă acestea sunt deosebite prin calitatea lor, nu favorizează o autentică dezvoltare a capacităţii de cunoaştere a elevului şi nu-i declanşează forţele creatoare. De aceea, una dintre ideile de bază pe care se sprijină învăţământul modern este următoarea: efectele instructiv-educative ale activităţii didactice depind în mod direct de gradul de angajare şi participare a elevilor, aşadar de practicarea unor strategii care înlătură standardizarea şi formalismul, antrenând elevii în eforturi de gândire şi acţiune independentă şi creativă. Principiul participării active şi conştiente a elevilor la propria lor formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce promovează acel tip de învăţare, care este în acelaşi timp cunoaştere şi acţiune. Aşa cum arată Ioan Cerghit, conţinutul nu trebuie prezentat elevului doar într-o formă finită, ci şi într-o manieră care solicită o bogată activitate mintală de formulare a întrebărilor, emitere a ipotezelor, elaborare a soluţiilor sau răspunsurilor şi încorporare a rezultatelor finale în propria structură cognitivă. În acest fel, conţinuturile vehiculate dobândesc o valoare formativ-educativă sporită.

Criticile aduse instruirii prin strategii expozitive, practicate un timp îndelungat în domeniul disciplinelor socio-umane, au redus simţitor frecvenţa utilizării lor, dar nu au putut determina o excludere totală. Procesul instructiv-educativ cunoaşte, în general, o restrângere a momentului expozitiv-receptiv, în favoarea intensificării celui participativ. Importanţa expunerilor este considerabil diminuată. Prin intermediul lor, afirmă Robert M. Gagné în lucrarea sa *Condiţiile învăţării*, poate fi realizat un număr redus de obiective, şi anume:

- provocarea şi dezvoltarea motivaţiei realizării, stârnind interesul pentru tema abordată;
- informarea elevilor cu privire la rezultatele aşteptate în urma învăţării;
- asigurarea sprijinirii şi îndrumării învăţării.

Cu toate criticile aduse, recursul la strategiile expozitive este adesea inevitabil. Există obiective care pot fi atinse prin intermediul expunerilor *ex cathedra*, după cum există şi obiective care pot fi realizate mai curând prin activităţile centrate pe iniţiativa elevilor. Predarea unor teme poate fi abordată în moduri diferite, dar nu întotdeauna şi în modurile descoperirii (redescoperirii). Există probleme care nu pot fi soluţionate pe calea unei cercetări personale a elevilor. De multe ori, aceştia trebuie să înveţe de la

profesor cunoştinţele pe care nu le pot descoperi singuri sau să-şi asigure, în prealabil, un fond de date necesare pentru a întreprinde mai apoi cu succes o activitate de investigaţie (Ioan Cerghit). Recursul la strategiile expozitive este necesar atunci când conţinutul vehiculat are un caracter informativ sau este prea complicat pentru o abordare independentă a elevilor. Acelaşi lucru se întâmplă şi atunci când elevii se confruntă cu situaţii problematizante, pentru soluţionarea cărora nu dispun de cunoştinţele necesare. În asemenea situaţii, predarea expozitiv-explicativă poate aduce o contribuţie substanţială, ceea ce ne împiedică să credem că învăţarea prin descoperire ar putea lua complet locul predării prin expunere:

> „...unele noţiuni sau unele fapte se împacă foarte greu cu metoda redescoperirii; procedeul cel mai simplu şi cel mai funcţional, în fond, fiindcă aparţine vieţii înseşi, este tot acela de a le comunica direct copilului, încredinţându-ne, desigur, că le-a înţeles şi că nu s-a mulţumit numai cu memorizarea lor"[78].

Disciplina Logică reprezintă un exemplu elocvent în acest sens. Cum vor putea elevii, în condiţiile unei învăţări prin descoperire, să-şi însuşească cunoştinţele referitoare la figurile şi modurile silogistice? Cum vor putea ei, într-o manieră independentă, să descopere modurile silogistice valide? Dificil de realizat, în condiţiile în care există 4 figuri şi 256 de moduri, dintre care numai 24 sunt logic corecte. Pentru predarea şi învăţarea unor astfel de cunoştinţe este necesară expunerea profesorului, însoţită de explicaţii şi demonstraţii. Nici el nu le poate prezenta şi demonstra pe toate. Dar, după ce elevii au învăţat de la profesor cum se identifică modurile valide, care sunt metodele de probare a validităţii şi algoritmul de lucru, pot proceda la activităţi independente de demonstrare şi descoperire.

În practica didactică nu există numai expunere sau numai descoperire. Trebuie să recunoaştem, afirmă Ausubel şi Robinson[79] că schimbarea actuală de accent nu are loc de la receptarea pură la învăţarea prin descoperire pură. Nici una dintre aceste strategii nu este atotcuprinzătoare astfel încât să poată acoperi toate sarcinile instructiv-educative. Deşi învăţarea prin descoperire entuziasmează astăzi pe tot mai mulţi profesori, ar fi totuşi exagerat, consideră şi Ioan Cerghit, să ne închipuim că elevii pot să descopere şi să explice totul. Activitatea de cercetare a elevului îşi are limitele sale fireşti, datorate lipsei de experienţă, necunoaşterii sau diverselor condiţii pe care nu le poate îndeplini. Ea nu poate acoperi totalitatea situaţiilor de învăţare, posibilităţile gândirii elevului fiind limitate. Profesorul poate opta – în funcţie de conţinutul predat, obiectivele urmărite, particularităţile elevilor săi – pentru o strategie sau alta sau pentru o combinaţie a lor. În practica didactică nu este posibilă excomunicarea unor strategii şi absolutizarea altora, dimpotrivă, ele se îmbină şi se completează reciproc, în funcţie de situaţia concretă de predare şi învăţare. De aceea, este necesară realizarea unei corelări optime a strategiilor, care să sporească efectele instructiv-educative ale activităţii desfăşurate.

78. Émile Planchard, *op. cit*, p. 136.
79. D.P. Ausubel, F.G. Robinson, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 567.

6. Predarea nedogmatică a filosofiei

Filosofia este meditaţie liberă, ce antrenează opţiuni şi angajări intelectuale speculative din partea unei conştiinţe care este întotdeauna unică şi relativ autonomă. Ea promovează un tip specific de demers, marcat de necesităţile personalităţii celui implicat şi de structura sa spirituală. Un demers finalizat prin experimentarea unor puncte de vedere proprii referitoare la problematica abordată şi deci o perspectivă individuală aspra existenţei. Liberatea conştiinţei şi libertatea de opinie reprezintă un aspect esenţial al reflecţiei filosofice, ceea ce face ca acest domeniu cultural să etaleze o mare varietate de idei şi concepţii. De aceea, în predarea filosofiei ca disciplină şcolară trebuie să se ţină seama de natura acestui tip de demers, pentru a putea fi fructificate valenţele sale educative, în sensul dezvoltării libere a personalităţii elevului.

În învăţământul secundar, studiile de filosofie sunt menite să asigure o pregătire intelectuală umanistă, prin însuşirea principalelor dimensiuni conceptuale şi tematice ale reflecţiei asupra existenţei umane. Dar elevii nu trebuie doar instruiţi, prin transmiterea unor cunoştinţe. Este necesar ca ei să fie îndrumaţi să gândească în mod liber şi sistematic, să-şi analizeze propria experienţă de viaţă, să formuleze puncte de vedere personale, după cunoaşterea altor puncte de vedere. Predarea filosofiei nu poate sta sub semnul impunerii dogmatice a unor idei şi experienţe reflexive, a unui cod unic de conduită intelectuală. Antrenarea elevilor în travaliul reflecţiei filosofice presupune, de fapt, o invitaţie la gândire, la elaborarea personală a unor judecăţi, nicidecum impunerea unei autorităţi absolute, înscrierea conduitei teoretice în nişte cadre prestabilite sau standardizarea performanţelor. Spre deosebire de vechile programe educaţionale, marcate ideologic, noul curriculum propune o altă perspectivă pentru studierea filosofiei, adecvată adevăratului spirit filosofic şi potenţialului său instructiv-educativ.

Studierea filosofiei în învăţământul secundar nu este orientată doar spre însuşirea unui volum determinat de cunoştinţe. Achiziţia cunoştinţelor nu poate fi ignorată, dar ea trebuie subordonată liberei reflecţii, ca efort de elaborare a unor răspunsuri personale la problemele ce se pun. Însuşirea conceptelor de bază sau a modurilor de argumentare este necesară pentru a nu reduce exprimarea la un simplu joc al aparenţelor, lipsit de consistenţă. Oferta de informaţii este astfel organizată, încât să permită elevilor contactul cu patrimoniul cultural universal, dar şi propriul exerciţiu de filosofare, evitându-se, astfel, căderea într-un enciclopedism steril.

Reflecţia personală a elevilor se derulează însă fără a părăsi orice conexiune cu gândirea filosofică prealabilă, căci altfel există pericolul de a flecări la un nivel extra- sau infraintelectual. Manualul, ca principală sursă de informare, este conceput şi realizat ca o antologie de texte pe diverse teme, ce permite cunoaşterea interogaţiilor aparţinând diferiţilor autori, dar şi interogaţii personale, soluţii şi argumente elaborate potrivit structurii spirituale şi afective a fiecăruia. O asemenea abordare solicită elevul la analize şi comentarii, spirit interogativ, gândire independentă şi creativă, oferindu-i prilejul să-şi exerseze capacităţile cognitive şi de ordin interpretativ. Astfel conceput, manualul reprezintă o mare varietate de concepţii, pe care elevii le pot accepta sau respinge, şi evită impunerea unui model de înţelegere standardizată a chestiunilor puse în discuţie.

Mai mult, el propune aplicaţii de natură să apropie gândirea abstractă de viaţă şi de experienţa nemijlocită a fiecăruia.

Demersul filosofic este incompatibil cu admiterea unei autorităţi absolute şi cu sustragerea de la critică. Filosofia nu constă doar în afirmaţii, ci şi în atitudini. Studiul său nu presupune doar o identificare a diverselor concepţii, ci şi punerea lor sub semnul întrebării. Ideile filosofice nu trebuie să constituie o dogmă, ci cel mult o indicare de direcţii. O doctrină nu poate fi înţeleasă în sensul că ea ar fi spus ultimul cuvânt, încheind definitiv dezbaterea. Cugetările unui filosof nu sunt decât o părere printre multe altele. De aceea, nu se pune problema de a-l impune elevilor fără a lua în considerare preocupările lor şi întrebările pe care şi le pun. Predarea filosofiei nu înseamnă impunerea arbitrară a unor idei, pe care elevii ar fi „condamnaţi" să le accepte, fără a le trece prin filtrul criticii.

- Adevărul filosofic este în devenire şi, prin urmare, el nu poate fi epuizat. Problematica rămâne mereu deschisă, oferind pe mai departe o mare libertate de reflecţie. Nu de puţine ori s-a afirmat că în filosofie perene sunt doar întrebările şi nu răspunsurile. Istoria filosofiei nu ne prezintă altceva decât probleme veşnic actuale şi o expunere de soluţii veşnic posibile[80]. O problemă filosofică este concepută şi considerată ca un „act viu", care nu dispare niciodată prin elaborarea unui răspuns. Într-o problemă filosofică autentică există întotdeauna o dimensiune universală şi de nedepăşit. Din acest motiv, ea nu dispare în soluţii definitive, ce pot fi folosite în mod dogmatic.

Elevul nu devine el însuşi, nu îşi dezvoltă personalitatea decât raportându-se la zestrea culturală a umanităţii. Abordând marile concepţii filosofice, el va descoperi un travaliu al gândirii purtat la un nivel ridicat de elaborare şi intensitate. Dar atunci când se studiază filosofia nu se procedează doar prin pură erudiţie. Este foarte important ca cel implicat să probeze cât este de capabil de problematizări şi reflecţii proprii. Mulţi elevi se limitează, adeseori, să reproducă fraze învăţate pe de rost, fără o asimilare comprehensivă a gândirii autorului studiat, fără o regândire a unor lucruri deja gândite. Ei sunt tentaţi să recite ceea ce şi-au însuşit în mod mecanic, comentarii gata elaborate, stereotipe. Prin predarea filosofiei în şcoală nu se urmăreşte doar însuşirea de către elevi a unei configuraţii ideatice, ci şi dezvoltarea gândirii şi formarea unor atitudini dezirabile.

Orice reflecţie serioasă imanentă subiectului este o reflecţie despre sine. Predarea filosofiei constituie o invitaţie făcută fiecărui elev de a-şi pune întrebări şi de a găsi soluţii, printr-un angajament personal ce antrenează clarificările aduse de un filosof sau altul, dar şi propria experienţă de viaţă. O predare care incită la detaşare faţă de alţii, împiedicându-i pe elevi să înveţe în atmosfera de receptare pasivă şi uniformă a ceea ce a fost. Ei îşi vor căuta drumul spre realizări într-un mod personal, într-un stil propriu.

Elevii nu pot fi feriţi de dogamatism decât acordându-li-se libertatea de a se exprima sau de a se implica în dezbateri, care să se finalizeze printr-un răspuns sau o soluţie la întrebarea pusă sau la problema ridicată. Rolul profesorului nu este de a uzurpa libertatea elevilor, impunându-le propriile idei sau pe ale altora, ci de a crea un climat în care fiecare elev să se poată exprima, să poată interpreta şi aprecia, să se simtă admis şi înţeles. Numai luând în considerare opiniile şi personalitatea partenerului său de dialog se poate elibera de atitudinile de influenţare dogmatică, de ordonare şi impunere

80. Jaqueline Russ, *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999.

autoritară. Elevii au posibilitatea, în acest fel, să desfăşoare o activitate liberă, orientată de interese şi supusă jocului complex al afinităţilor şi respingerilor. Fiecare opinie poate oferi un prilej de dezbatere. Clasa devine astfel locul exprimării libere, al comunicării interumane. Atunci când se iniţiază discuţii sau dezbateri în clasă, profesorul adoptă un comportament prin care :

- oferă informaţii de conţinut şi metodico-acţionale ;
- îndrumă elevii în formularea cu claritate a propriilor opinii ;
- încurajează spiritul critic şi efortul de cercetare ;
- pune întrebări fără a sugera un anumit răspuns ;
- împiedică elevii să cadă pradă strereotipiilor ;
- oferă puncte de sprijin pentru demersul elevilor ;
- utilizează sugestii în mod constructiv ;
- atrage atenţia asupra aspectelor ignorate în cadrul discuţiilor ;
- clasifică, rezumă, integrează diferitele contribuţii ;
- intervine cu observaţii privind modul de desfăşurare şi dificultăţile întâmpinate ;
- apreciază contribuţiile elevilor şi îi îndeamnă să abordeze probleme noi.

Profesorul nu afirmă şi nu distribuie un adevăr incontestabil. El poate să facă expuneri sau să răspundă la întrebări, dar fără a impune idei şi fără a încerca să-i determine pe elevi să împărtăşească opiniile şi credinţele sale, deoarece el nu se poate considera etalonul oricărui adevăr. Profesorul le comunică elevilor informaţiile necesare, pe care nu le-ar fi putut dobândi singuri, oferă indicaţii bibliografice, transmite impulsuri de gândire, provoacă problematizări şi dezabateri argumentative, deschide perspective de abordare şi indică chiar soluţii valabile, dintre care elevii urmează să aleagă, dar fără să-şi impună propriul punct de vedere. Învăţarea devine în acest fel un act ce are la bază dialogul autentic, sinteză de iniţiativă şi îndrumare.

IV. STRATEGII EXPOZITIVE

„...un subiect (elev) care trebuie să răspundă la un stimul pentru a învăţa, trebuie întâi să «înregistreze» acest stimul. Ce anume se înţelege exact printr-o astfel de înregistrare şi care sunt procesele pe care le implică constituie de mai mulţi ani subiecte acute de discuţie şi cercetare."

Robert M. Gagné

1. Rolul expunerilor

Oricât de mare extindere a luat utilizarea strategiilor de descoperire şi elaborare, recursul la comunicarea şi însuşirea cunoştinţelor urmând scenarii expozitive este adeseori necesar în predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane. Există conţinuturi ce nu pot fi supuse unei investigaţii directe a elevilor, căci, aşa cum spuneam anterior, sunt prea complicate sau reprezintă ceva cu totul nou pentru ei. Însuşirea metodelor de probare a validităţii silogismului (metoda diagramelor Venn, metoda demonstraţiei prin reducere la absurd), de exemplu, este greu de realizat, poate chiar imposibil, în absenţa explicaţiilor şi demonstraţiilor profesorului. Problema probării validităţii unui silogism oarecare nu poate fi soluţionată pe calea efortului independent al elevilor, decât după ce aceştia au fost iniţiaţi în rezolvarea unor astfel de sarcini, adică au fost introduşi treptat în sistemul procedural al acestui tip de învăţare.

Expunerea constituie, în general, o prezentare pe o temă dată, realizată de profesor în faţa auditoriului său. Caracterizate prin „magistro-centrism" (*teacher-centered*), strategiile expozitive impun drept model al comunicării didactice transmiterea unui volum mare de informaţii, semnificaţii şi înţelesuri, în cadrul unor lecţii de tip expunere, prelegere, conferinţă. Rolul profesorului constă în a preda de la catedră, pe când rolul elevilor se limitează, cel mai adesea, la a asculta şi înregistra mesajele. Învăţarea se bazează pe inteligenţa receptiv-reproductivă şi solicită prea puţin creativitatea şi spiritul critic.

Se recurge la expuneri nu numai pentru a transmite un volum mare de cunoştinţe, ci şi pentru:

- a îndruma elevul în studiile sale;
- a lămuri elevul asupra modalităţilor de a trata o temă;
- a introduce sau repeta puncte de vedere noi;
- a prezenta modele necesare dezvoltării şi perfecţionării elevului;
- a arăta tehnici şi metode de gândire şi acţiune;
- a lămuri pe fiecare asupra drumului pe care îl va parcurge dezvoltarea temei;
- a ajuta elevul să-şi organizeze cunoştinţele pe un plan superior de sinteză;

- a oferi mijloace de expresie adecvate;
- a sensibiliza elevii pentru activitate.

În predarea disciplinelor socio-umane, cunoştinţele sunt prezentate de multe ori în formă finită, prin intermediul expunerilor. Sprijinindu-se atunci când este cazul pe un suport intuitiv-demonstrativ, acestea fac posibilă, dacă sunt bine concepute şi realizate, comunicarea unui volum mare de cunoştinţe într-o perioadă scurtă de timp. Profesorii care posedă aşa-numita „artă de a vorbi", dar nu numai aceştia, sunt tentaţi să folosească cu precădere strategii expozitive, consacrate în istoria disciplinelor lor. Stăpânind tehnica vorbirii, folosind un limbaj bogat şi expresiv specific disciplinelor respective, expresii elegante şi clare, ei pot cuceri uşor mintea şi sufletul auditoriului. Arta bunei exprimări, argumentarea, travaliul retoric, metaforele şi figurile de stil, atât de bogate şi de răspândite mai ales în câmpul filosofiei, nu pot fi ignorate de profesorul preocupat de expunerea unei teme sau explicarea unui text şi, în general, sunt apreciate de elevi. Problema care se pune este însă aceea a eficienţei predării şi învăţării.

Criticile adresate strategiilor expozitive vizează îndeosebi atitudinea pasivă indusă elevilor, o atitudine cu deosebire receptiv-reproductivă. În învăţarea prin receptare, conţinutul este însuşit în forma sa finală, aşa cum a fost transmis de către profesor. Să luăm ca exemplu noţiunea de „învăţare socială", predată într-o lecţie de sociologie. Profesorul enunţă această generalizare şi o explică. Sarcina de învăţare nu presupune nici o descoperire importantă din partea elevilor, deoarece li se prezintă numai generalizarea pe care trebuie să o memoreze în vederea reproducerii ulterioare.

2. Învăţarea prin receptare

Conform teoriei constructivismului genetic piagetian, la baza dezvoltării gândirii şi inteligenţei copilului se află operaţia. Ajuns la vârsta adolescenţei, individul se află în stadiul operaţiilor formale, fiind capabil de efectuarea operaţiilor logice şi a procedeelor ipotetico-deductive, de teoretizare şi critică. El dobândeşte un stoc crescând de noţiuni abstracte şi devine capabil să manipuleze mintal aceste noţiuni, fără să se sprijine pe un suport intuitiv-empiric. Aceste caracteristici de factură epistemologică suscită însă câteva semne de întrebare. În ce măsură se dezvoltă operaţiile prin intermediul expunerii şi receptării pasive? Cum putem fi siguri că individul capabil de operaţii logice le şi aplică sau dacă le aplică în mod corect? Îl înzestrăm, oare, prin expunere cu abilităţile intelectuale care să-i permită să facă faţă noilor situaţii de învăţare? D.P. Ausubel şi F.G. Robinson vin cu o opinie nuanţată privind învăţarea prin receptare. În ce-i priveşte pe elevii din clasele mici, susţin autorii invocaţi, însuşirea noţiunilor este legată de generalizarea inductivă, pornind de la experienţa concretă, pe când la elevii din clasele mari noţiunile pot fi însuşite prin asimilare, deoarece ei sunt capabili de sesizarea directă a relaţiilor dintre abstracţiuni, fără să aibă nevoie de suporturi empirice concrete. Prin urmare, putem acorda credit utilizării strategiilor expozitive în activitatea de predare la elevii din clasele mari, deoarece:

> „Datorită învăţării prin receptare, elevii pot trece direct la un nivel de înţelegere abstractă, calitativ superior nivelului intuitiv din punctul de vedere al generalităţii, al clarităţii, al

preciziei şi al caracterului explicit. De aceea, în acest stadiu de dezvoltare, receptarea bine organizată a materialului simbolic este pronunţat conştientă"[81].

Învăţarea conştientă se produce atunci când elevul încearcă să reţină o idee legând-o de ceea ce ştie dinainte, de structura sa cognitivă, ceea ce îi conferă un anumit sens.

Autorii citaţi continuă ideea lui John Dewey, conform căreia în copilărie înţelegerea noţiunilor şi a principiilor abstracte se realizează prin experienţa directă şi concretă, de unde şi necesitatea utilizării metodelor active în ciclul gimnazial. O dată ce se consolidează o bază solidă pentru înţelegerea abstractă, devine posibilă centrarea învăţământului pe strategii expozitive, întrucât:

„Însuşirea sensurilor cu ajutorul învăţării conştiente prin receptare este departe de a constitui o speţă pasivă a proceselor cognitive"[82].

Şi într-o lecţie bazată pe expunere elevii pot participa activ la desfăşurarea procesului de predare şi învăţare. Dacă sunt bine motivaţi, ei îşi vor concentra atenţia în urmărirea cu interes şi curiozitate a cunoştinţelor comunicate, făcând apel la imaginaţie, anticipaţie, înţelegere, gândire, memorie, pentru a recepta şi reţine cele transmise. Noţiunile receptate sunt examinate mintal, prelucrate şi apoi integrate în propria structură cognitivă, indiferent de modul cum sunt obţinute. Învăţarea conştientă prin receptare presupune mai mult decât o simplă înregistrare a unor noţiuni gata făcute în structura cognitivă existentă, şi anume:

- o apreciere a relevanţei, pentru a putea decide la care dintre ideile însuşite deja se poate raporta mai uşor noua sarcină de învăţare;
- o reconciliere, dacă este cazul, între ideile noi şi cele anterior însuşite;
- o reformulare a noilor propoziţii, conform vocabularului şi structurii de idei a celui ce învaţă, pentru a putea fi integrate mai uşor într-un cadru personal de referinţă.

Învăţarea conştientă prin receptare este activă doar în măsura în care elevul este capabil să sesizeze sensurile integratoare şi să dovedească spirit autocritic. Dar care sunt riscurile acestei învăţări?

„Principala primejdie în învăţarea conştientă prin receptare nu constă atât în faptul că elevul va adopta cu bună ştiinţă o abordare mecanică, cât mai ales că el îşi va face iluzia sesizării reale a sensurilor anume urmărite, pe când în realitate ceea ce sesizează este numai o serie vagă şi confuză de verbalisme lipsite de conţinut. Şi aceasta nu atât pentru că nu ar vrea să înţeleagă, cât pentru că îi lipseşte capacitatea autocritică necesară şi pentru că nu e dornic să depună efortul activ cerut de contactul cu materialul, de considerarea acestuia din diferite unghiuri; de reconcilierea şi integrarea lui cu celelalte cunoştinţe înrudite sau contradictorii şi de reformularea lui din punctul de vedere al cadrului de referinţă propriu sieşi. El ajunge destul de uşor să manevreze în mod fluent cuvintele în aşa fel încât să creeze falsa impresie a cunoaşterii şi, astfel, să se amăgească singur şi să-i amăgească şi pe alţii cu convingerea că înţelege realmente, când, de fapt, nu înţelege nimic."[83]

81. D.P. Ausubel, F.G. Robinson, *op. cit.*, p. 128.
82. *Ibidem*, p. 129.
83. *Ibidem*, p. 131.

Aceste neajunsuri, evidenţiate de către Ausubel şi Robinson, pot fi înlăturate printr-o abordare activ-participativă a predării şi învăţării. Chiar dacă o activitate didactică bazată pe expunere şi receptare poate da rezultate corespunzătoare, din cauza numeroaselor disfuncţii înregistrate, ea nu este întotdeauna cea mai bună dintre formele de lecţie posibile. Există situaţii de predare şi învăţare unde un asemenea stil de lucru nu este productiv. Anumite obiective, îndeosebi cele de natură formativă, sunt mai bine realizate prin utilizarea unor strategii activ-participative.

3. Scenariul expozitiv

Profesorul urmăreşte, prin demersul didactic întreprins, transmiterea în mod constant şi sistematic a unui anumit volum de cunoştinţe. O lecţie în care sunt utilizate strategii expozitive pentru predarea noilor cunoştinţe se desfăşoară, de regulă, după următorul scenariu:

- profesorul prezintă elevilor subiectul lecţiei şi încearcă să-i sensibilizeze pentru activitate (motivare, captarea atenţiei, stârnirea curiozităţii şi a interesului);
- profesorul caută ca împreună cu elevii să reactualizeze cunoştinţele predate anterior, considerate a fi necesare pentru înţelegerea noului conţinut;
- profesorul prezintă noul conţinut în mod structural, însoţind ideile comunicate cu ilustrări, exemplificări, demonstraţii, argumentări; dacă este posibil, îşi sprijină expunerea pe un suport scripto-audio-vizual (recursul la mijloacele didactice este recomandat pentru a susţine atenţia şi a permite elevilor să urmărească mai bine expunerea);
- după terminarea expunerii, se procedează la o fixare a cunoştinţelor printr-o recapitulare sistematică sau la o consolidare a lor prin efectuarea de exerciţii şi aplicaţii;
- profesorul indică teme de efectuat acasă şi încurajează continuarea studiului;
- verificarea conţinutului predat se realizează la proxima lecţie, când se şi notează elevii.

Vom căuta, în continuare, să oferim o concretizare a acestui scenariu, aplicându-l în predarea lecţiei de filosofie „Dreptate şi egalitate". Desfăşurarea lecţiei presupune parcurgerea următoarelor etape:

I. Profesorul prezintă elevilor problematica ce urmează să fie abordată, raportul dintre dreptate şi egalitate şi încearcă să-i sensibilizeze pentru această problematică invocând importanţa soluţionării acestui raport în contextul vieţii sociale, făcând apel la experienţe de viaţă concrete sau la opiniile preliminarii cu privire la:
- distribuţia bunurilor în societate;
- aspiraţii şi posibilităţi de realizare;
- inegalităţi sociale şi egalitate de şansă etc.

Expunerea de motive privind studiul acestei teme poate genera o considerabilă efervescenţă intelectuală şi motivaţia necesară studierii ei.

II. Profesorul solicită elevilor reactualizarea unor noţiuni-ancoră: dreptate procedurală, dreptate socială, distribuţia bunurilor în societate, libertate de acţiune, reguli formale, egalitate de şansă, împărţirea puterii politice etc., predate în cadrul lecţiei precedente („Tipuri de dreptate"), prilej cu care verifică şi modul de însuşire a lor de către

elevi. Această reactualizare se realizează în intenţia de a facilita predarea şi învăţarea noului conţinut.

III. După parcurgerea într-un timp relativ scurt a primelor două etape, profesorul începe expunerea noilor cunoştinţe, presupuse de tematica abordată, preluate din manual şi din alte surse de informare. Mai întâi, el va realiza o introducere în problematică, prin evidenţierea diferenţelor dintre oameni şi a faptului că înzestrări diferite produc, de regulă, rezultate diferite. Apoi va lansa câteva întrebări retorice: inegalităţile datorate înzestrărilor diferite pot fi considerate nedrepte? Dreptatea este compatibilă cu existenţa unor inegalităţi? În ce condiţii putem considera că o societate este dreaptă? Astfel de întrebări îşi vor afla un posibil răspuns în expunerea pe care urmează să o dezvolte profesorul, expunere axată pe prezentarea concepţiilor unor filosofi abordaţi în manual: Fr. Nietzsche, K. Marx, J. Rawls, dar şi alţii. Structura expunerii sale este marcată de punctarea ideilor principale, ce ilustrează concepţia fiecăruia dintre filosofii amintiţi:

Friedrich Nietzsche: realizarea dreptăţii presupune existenţa inegalităţii:

- dreptatea trebuie să se întemeieze pe natura umană;
- de la natură, oamenii se împart în două categorii inegale: unii aparţin clasei dominante (aristocraţii), alţii sunt doar simpli supuşi;
- aristocraţii sunt cei care determină şi creează valorile, lor le este proprie o morală de stăpâni, care constă în glorificarea sinelui, se întemeiază pe voinţa de putere şi se caracterizează printr-un respect profund faţă de bătrâneţe şi tradiţie;
- celor din clasele dominate le este proprie o morală de sclavi, ce se caracterizează prin invidie, scepticism, suspiciune, preţuirea calităţilor utile, năzuinţă spre libertate şi fericire;
- nu are sens să ne întrebăm decât dacă un aristocrat se comportă drept sau nu faţă de cei din clasa dominantă, deoarece comportamentul său faţă de cei din clasele dominate nu poate fi apreciat cu ajutorul conceptelor morale.

Karl Marx: repartiţia după muncă şi repartiţia după nevoi:

- în societatea socialistă, prima fază a societăţii comuniste, criteriul repartiţiei bunurilor în societate este munca: după ce s-au făcut toate reţinerile, fiecare producător primeşte de la societate exact atât cât îi dă el prin cota sa de muncă individuală prestată; în schimb, el primeşte o chitanţă pe baza căreia procură din stocul social o cantitate de mijloace de consum egală cu cantitatea de muncă dată societăţii;
- retribuţia după muncă generează însă inegalitate economică; oamenii nu sunt egali din punct de vedere fizic şi intelectual, prin urmare unii vor efectua, în aceeaşi cantitate de timp, mai multă cantitate de muncă sau vor putea munci un timp mai îndelungat şi vor primi o cantitate mai mare de mijloace de consum;
- dreptul egal din punct de vedere formal, la repartiţia după muncă, este un drept inegal pentru o muncă inegală, este un drept al inegalităţii ca orice drept;
- în faza superioară a societăţii comuniste, subordonarea înrobitoare a indivizilor faţă de diviziunea muncii va dispărea; munca va înceta să mai fie doar un mijloc de existenţă, devenind ea însăşi prima necesitate vitală;
- principiul repartiţiei într-o astfel de societate va fi: de la fiecare după capacităţi, fiecăruia după nevoi.

John Rawls: dreptatea ca echitate:

- concepţia sa despre dreptate se rezumă la două principii: a) fiecare persoană care participă la o practică (instituţie socială) sau este influenţată de aceasta are un drept egal la cea mai largă libertate, compatibilă cu o libertate de acelaşi fel pentru toate persoanele; b) inegalităţile sunt arbitrare, în măsura în care nu ne vom putea aştepta ca ele să conducă la avantajul tuturor, oferind o egalitate a şanselor de a ocupa posturi şi funcţii;
- conform acestor două principii, dreptatea subsumează trei idei: libertatea, egalitatea şi recompensa pentru activităţile ce contribuie la binele comun;
- dreptatea socială este înţeleasă mai curând în funcţie de merite, decât de nevoi;
- inegalităţile nu sunt orice diferenţe între posturi şi funcţii, ci acele diferenţe între posturi şi funcţii legate de beneficii şi răspunderi sau acele diferenţe care privesc distribuirea unor bunuri şi care rezultă dintr-o anumită practică;
- dreptatea socială este compatibilă cu anumite inegalităţi între posturi şi funcţii existente într-o practică, dar numai cu anumite condiţii: egalitatea de şanse în ocuparea posturilor şi funcţiilor şi avantajul tuturor participanţilor la practică.

Elevilor li se prezintă, în acest fel, un eşafodaj ideatic, pe parcursul expunerii profesorul urmărind:

- dezvoltarea acestor idei, astfel încât ele să fie mai bine înţelese de către elevi;
- realizarea unor analize şi comparaţii între ideile aparţinând autorilor prezentaţi;
- punerea în evidenţă a modului în care aceste idei sunt argumentate;
- stabilirea unor corelaţii între aceste idei şi cele discutate anterior (în lecţiile precedente);
- explicarea înţelesului cu care sunt folosiţi anumiţi termeni etc.

Realizând o comparaţie între opiniile filosofilor invocaţi rezultă:

Deosebiri de opinie în ce priveşte	Nietzsche	Marx	Rawls
– ideea de egalitate	– nu poate exista egalitate între oameni	– egalitatea între oameni se poate realiza doar în faza comunistă de evoluţie a societăţii	– oamenii nu pot fi egali ca posibilităţi, dar trebuie să fie egali ca şansă
– relaţia egalitate – dreptate	– dreptatea presupune egalitatea în interiorul aceleiaşi clase şi nu între clase diferite	– egalitatea este temeiul dreptăţii	– este dreptă egalitatea între cei cu aceleaşi merite
– repartiţia bunurilor în societate	– bunurile aparţin clasei dominante, care le distribuie după bunul plac	– trebuie să se realizeze în funcţie de nevoile fiecăruia	– fiecare participant la o „practică" primeşte după aportul adus
– tipul de organizare socială în care poate fi realizată dreptatea	– oligarhică	– comunistă	– capitalist-liberală
– admiterea inegalităţii	– legitimă	– nelegitimă	– justificabilă

Modul în care cei trei filosofi şi-au argumentat susţinerile este adus la cunoştinţa elevilor aşa cum este prezentat, de altfel, în manual:

Fr. Nietzsche: pentru a-şi întemeia ideea – realizarea dreptăţii presupune existenţa inegalităţilor – porneşte de la identificarea a două categorii de oameni: unii aparţin clasei dominante (aristocraţi) şi posedă o morală de stăpâni, alţii aparţin claselor dominate şi posedă o morală de sclavi. Luând în considerare aceste diferenţe, are sens să ne întrebăm dacă un aristocrat se comportă drept sau nu faţă de cei din aceeaşi clasă, pe când comportamentul lui faţă de cei din clasele dominate nu poate fi apreciat cu ajutorul conceptelor morale.

K. Marx: o societate cu adevărat dreaptă nu admite inegalităţi, iar o astfel de societate este cea comunistă. Marx porneşte de la premisa că legile fundamentale ale societăţii capitaliste nu pot fi armonizate cu principiile morale din două motive:

1) Într-o economie de piaţă, muncitorul îşi vinde forţa de muncă proprietarului de capital, care nu-i plăteşte întreaga muncă prestată, oprindu-şi o parte pentru sine (plusvaloarea). În acest fel, se produce exploatarea muncitorului de către capitalist.
2) Motivaţia capitalistului este realizarea propriului interes: obţinerea unui profit cât mai mare. Omul nu mai contează, nevoile sale fiind puse în slujba unicului scop: maximizarea profitului.

Exploatarea economică şi ignorarea nevoilor oamenilor sunt dovezi ale faptului că în societatea capitalistă nu există dreptate. Aceste nedreptăţi vor dispărea complet în societatea comunistă, când proprietatea privată şi goana după profit vor fi eliminate, distribuţia bunurilor realizându-se pe baza nevoilor oamenilor.

J. Rawls: în unele cazuri, inegalităţile sunt singura modalitate de a face ca în societate să existe mai multă dreptate.

Există două principii care conturează conceptul de „dreptate":

1) Fiecare persoană integrată într-o structură socială se bucură de o libertate egală cu a tuturor celorlalţi.
2) Inegalităţile sunt arbitrare, doar dacă nu conduc la avantajul tuturor şi nu garantează egalitatea de şansă.

Rawls concepe dreptatea ca un compozit de idei: libertate, egalitate şi recompensă. Există inegalităţi permise: prestigiul, averea, obligaţia de a plăti impozite. Indivizii nu protestează împotriva unor astfel de inegalităţi, ci se pot plânge de felul în care se împart recompensele sau pot protesta împotriva distribuţiei puterii şi averii permise de folosirea şanselor create de o practică.

O inegalitate este admisă doar dacă dă naştere la un mecanism prin care se acţionează în avantajul fiecărui participant la practică. Inegalitatea nu poate fi justificată de faptul că dezavantajele unora vor fi contrabalansate de avantajele obţinute de alţii. Într-o practică, posturile şi funcţiile sunt deschise „tuturor" şi fructificate după posibilităţi.

Predarea expozitivă a acestei teme poate fi însoţită de lecturarea unor pasaje din textele prezentate în manual sau de întrebări adresate elevilor, pentru a le cunoaşte opinia în legătură cu ideile aparţinând filosofilor studiaţi.

IV. Fixarea şi consolidarea cunoştinţelor predate se va realiza prin recapitularea sistematică a ideilor prezentate sau prin efectuarea unor aplicaţii cuprinse în manual la sfârşitul capitolului respectiv. De exemplu:

a) Daţi exemple de inegalităţi din societatea noastră actuală. Consideraţi că unele dintre ele încalcă principiul dreptăţii?
b) Care este opinia voastră cu privire la ideile exprimate de Nietzsche şi Marx? Dar cu privire la cele exprimate de Rawls?
c) Care este semnificaţia filosofică a următorului text:

„Nimeni nu este îndeajuns de vrednic încât să-şi guverneze semenul fără consimţământul acestuia" (Abraham Lincoln).

Ca temă pentru acasă li se poate solicita elevilor continuarea efectuării unor astfel de aplicaţii sau redactarea unor eseuri, cum ar fi cele sugerate în manual:
a) Ce tip de egalitate între oameni este compatibilă cu exigenţele dreptăţii?
b) Este realizabilă dreptatea în sens de satisfacere a nevoilor oamenilor?

Recurgând la o strategie expozitivă de predare, profesorul reuşeşte să transmită elevilor cunoştinţe la nivelul general-abstract. Dar prin comunicarea didactică nu se urmăreşte doar transferul unor cunoştinţe de la profesor la elevi, ci şi determinarea însuşirii acestora. Profesorul îşi propune ca prin ceea ce întreprinde să influenţeze, să „afecteze" comportamentul cognitiv sau afectiv-atitudinal al elevilor. Cum se va realiza acest lucru? Expunerea cunoştinţelor este un proces raţional, dar şi afectiv-emoţional[84]. Aşadar, predarea presupune:
1) O componentă raţională – modalităţi logice de organizare a discursului (definiţii, demonstraţii, explicaţii, argumente)
2) O componentă afectiv-emoţională – se manifestă prin procedee de ordin retoric.

Explicând cunoştinţele, profesorul prezintă anumite concluzii sprijinite de dovezi şi argumente în aşa fel încât să modifice judecăţile auditoriului, să-l atragă de partea unor idei propuse sau să-i întărească convingerile. Pentru a-şi însuşi aceste cunoştinţe, elevii trebuie să fie convinşi că dovezile sau argumentele invocate fundează cu adevărat concluziile. Căutând să prezinte cât mai inteligibil cunoştinţele, profesorul recurge la argumente, demonstraţii, explicaţii, defineşte concepte, realizează comparaţii, trage concluzii şi generalizează. Fiecare episod al discursului didactic, consideră G.F. Kneller, are o structură logică ideală, în virtutea operaţiilor pe care le solicită. Ca procese raţionale, atât expunerea, cât şi însuşirea cunoştinţelor cuprind o serie de operaţii logice ce desemnează „activităţile mintale care conduc la concluzii valide şi certe şi sunt supuse unor reguli de procedură"[85]. G.F. Kneller identifică următoarele tipuri de operaţii: definirea, descrierea, desemnarea, asertarea, relatarea, substituirea, evaluarea, opunerea, clasificarea, compararea, influenţa condiţională şi aplicarea. Predarea şi învăţarea sunt activităţi intelectuale care se realizează prin utilizarea în mod sistematic a unor operaţii logice.

În activitatea didactică nu există interacţiuni raţionale pure. Orice discurs didactic presupune împletirea componentei raţionale cu o componentă afectivă. Operaţiile de ordin logic sunt însoţite de cele de ordin retoric. Constantin Sălăvăstru stabileşte două tipuri de operaţii retorice, prezente într-un discurs didactic:

---

84. Constantin Sălăvăstru, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994, p. 212.
85. George F. Kneller, *op. cit.*, p. 109.

1) operaţii retorice de ordine (modalităţi de structurare a discursului, în aşa fel, încât să servească în cel mai înalt grad scopului);
2) operaţii retorice aplicate conţinutului (figurile retorice).

Profesorul structurează discursul în funcţie de ceea ce urmăreşte, de ceea ce ştie sau doreşte auditoriul. Un discurs bine ordonat este mult mai convingător, are un plus de forţă persuasivă, care conduce la creşterea capacităţii performative. Pe de altă parte, coerenţa şi frumuseţea exprimării, stilul folosit, utilizarea limbajului metaforic sporesc eficacitatea afectivă a impactului mesajului transmis asupra auditoriului. Ca instrumente de expunere, metaforele şi figurile de stil amplifică puterea de sugestie. Folosirea lor abuzivă conduce însă la un stil de exprimare neinteligibil.

Prezentă cu deosebire în domeniul filosofiei, metafora reprezintă mai mult decât un mijloc care dă valoare expresivă comunicării, ea este şi un mijloc esenţial al cunoaşterii (Ortega y Gasset) Este bine cunoscută, de exemplu, afirmaţia lui Pascal: „Omul nu este decât o trestie, cea mai slabă din natură; dar este o trestie cugetătoare", extrem de sugestivă în ce priveşte concepţia sa asupra condiţiei umane. El încearcă astfel să definească omul, într-un mod metaforic, evidenţiind trăsăturile esenţiale: fragilitatea şi măreţia condiţiei sale existenţiale. Conceptul este prezentat metaforic, pentru a înţelege un obiect în termenii altuia. Cuvântul „trestie" desemnează fragilitatea condiţiei umane, slăbiciunea omului privit ca „imbecil vierme de pământ", „îngrămădire de contradicţii", „amestec de incertitudine şi eroare", „lepădătură a universului". Prin expresia „trestie cugetătoare" se sugerează, dimpotrivă, că omul este singura fiinţă înzestrată cu gândire, care încearcă să se înţeleagă pe sine şi să înţeleagă lumea, o lume în care, totuşi, raţiunea umană se impune. În aceasta constă măreţia condiţiei sale existenţiale. Recursul la metafore este des întâlnit în câmpul filosofiei. Menirea lor este[86]:

- de a face din efectele de sens mijloace de explicare, suporturi ale comprehensiunii şi învăţării;
- de a stimula şi potenţa înţelegerea, grăbind şi fortificând aderarea spiritului la adevăr;
- de a selecta şi desincretiza obiectul cunoaşterii, scoţând în relief acele trăsături ale realităţii ce nu se oferă nemijlocit vederilor spiritului;
- de a da o anumită coloraţie teoriilor expuse.

Modul metaforic de exprimare constă în „efortul de a înţelege aspectul nefamiliar, în mod frecvent intangibil, al realităţii în termeni sau în relaţie cu aspectele cele mai familiare, tangibile"[87]. Aflaţi în stadiul iniţierii în studiul filosofiei, elevii au posibilitatea, în acest fel, să înţeleagă mai uşor concepte cu un înalt grad de abstractizare.

În cadrul expunerii, profesorul caută să stimuleze participarea afectivă a elevilor la asimilarea noilor cunoştinţe. În acest scop, subliniază Olga Oprea (*Tehnologia instruirii*, 1979), momentele esenţiale trebuie subliniate prin ton şi printr-o mimică controlată, care să sugereze elevilor organizarea cunoştinţelor, a ideilor principale, pentru a putea fi notate. Se recomandă revenirea asupra ideilor principale, să se facă precizări şi sublinieri. Limbajul folosit trebuie adaptat nivelului elevilor, fără a vulgariza însă conţinutul.

---

86. Vasile Dospinescu, *Semiotică şi discurs didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, pp. 282-283.
87. Jerry H. Gill, *Merleau Ponty. Metaphor and Philosophy*, *apud* Andrei Marga, *Introducere în metodologia şi argumentarea filosofică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992, p. 74.

Practicând un discurs didactic accesibil şi plăcut, nuanţat şi articulat armonios, derulat într-un anumit ritm şi cu o anumită tonalitate, profesorul poate influenţa nivelul de receptare a cunoştinţelor de către elevi. În acest sens, este total contraindicată cultivarea gratuită a exprimărilor pompoase, excesiv de „colorate", dar sterile. Îndeplinirea funcţiilor asertorică şi expresivă, specifice discursului didactic, sporeşte capacitatea receptoare a elevilor. Receptarea unor idei nu se produce numai sub constrângerea argumentelor raţionale, ci şi prin persuasiunea obţinută pe cale retorică.

4. Procedee discursive utilizate

Urmărind transferul expozitiv de cunoştinţe, profesorul se vede nevoit să recurgă la anumite procedee discursive, menite să faciliteze obţinerea înţelegerii şi adeziunii din partea receptorului. Cele mai utilizate sunt: explicaţia, demonstraţia şi argumentarea, procedee care se îmbină în cele mai diferite moduri pe parcursul desfăşurării activităţii didactice, astfel încât elevii să realizeze o receptare cât mai bună a conţinuturilor vehiculate.

Explicaţia. Rolul profesorului nu se rezumă la a prezenta cunoştinţe, acestea trebuie explicate pentru a fi înţelese şi stăpânite efectiv de către elevi. Prin intermediul său, se urmăreşte punerea în evidenţă a ceea ce face ca ceva anume să fie ceea ce este şi cum este. A explica înseamnă „a face inteligibil ceea ce este obscur" (E. Meyerson). Maniera de a proceda, în acest scop, poate fi deductivă sau inductivă. Pentru Kant, a explica înseamnă a deduce dintr-un principiu, pe care trebuie să-l recunoaştem şi să-l putem indica cu precizie. Un fapt particular, considera John Stuart Mill, poate fi explicat indicându-se legea pentru care producerea sa este un caz, pe când explicarea unei legi se realizează determinându-se o alta, sau mai multe, pentru care ea este o consecinţă (*apud* Constantin Sălăvăstru) În ce priveşte filosofia, explicaţia presupune şi efectuarea acelui tip de raţionament numit „abducţie", prin intermediul căruia se realizează saltul la cunoaşterea întregului.

Filosofia vizează în permanenţă o raportare la întreg, ea este, în esenţă, o cunoaştere a întregului. În cazul predării filosofiei, nu este vorba doar de a explica, ci şi de a interpreta pentru a semnifica, deoarece:

> „Filosofia este de nedisociat de interpretare. Avem atâta filosofie, câtă interpretare în raport cu întregul avem"[88].

Înţelegerea conceptelor sau ideilor dintr-un text filosofic presupune un efort de a explica şi interpreta, în sensul elucidării sensului şi semnificaţiei acestora. În funcţie de situaţie, explicaţiei didactice, ca suport şi mijloc al cunoaşterii, îi pot fi conferite variate accepţiuni. Putem considera că:

> „...a explica un obiect de cunoaştere înseamnă a arăta că el este implicat de unul sau mai multe adevăruri deja admise"

sau

88. Andrei Marga , *op. cit.*, p. 61.

„a arăta că ceea ce se explică este implicat de principii nu numai admise, dar şi evidente"[89].

Putem considera, de asemenea, că explicarea unui obiect de cunoaştere înseamnă stabilirea relaţiilor dintre diversele lui părţi, astfel încât să poată fi înţeles (G.F. Kneller) De exemplu:

- explicarea structurii noţiunii presupune punerea în evidenţă a raportului de dependenţă reciprocă dintre sfera şi conţinutul ei;
- societatea poate fi prezentată ca un complex de subsisteme (de ordin economic, social, politic, administrativ etc.) dispuse ierarhic şi în corelaţii de ordin cauzal şi funcţional;
- explicarea structurii şi funcţionării unui analizator senzorial prin stabilirea corelaţiei funcţionale dintre părţile sale componente. Totodată, întâlnim un efort de explicitare şi în cadrul unui demers de justificare, bazat pe administrarea de probe care să ofere temeiul acceptării sau respingerii unor idei;
- avem următoarea afirmaţie din domeniul logicii: obversiunea nu schimbă cantitatea propoziţiilor categorice, fapt pentru care ea poate fi analizată independent de legea distribuirii termenilor. Pentru a explica această afirmaţie, putem aplica operaţia de obversiune propoziţiei: „Unii elevi nu sunt îndemânatici", obţinând propoziţia „Unii elevi sunt îndemânatici", o propoziţie de aceeaşi cantitate, dar de calitate inversă;
- pentru a susţine existenţa lui Dumnezeu, pot fi invocate argumente raţionale, de tipul celor invocate de către Toma d'Aquino.

Prin urmare:

„A explica un anumit fapt înseamnă a-i determina şi a-i cunoaşte cauza, a-l reduce la un temei sau a-l deduce din acesta, a stabili conexiuni între date particulare şi legi generale"[90].

Exemple:

- putem explica diferenţele temperamentale dintre oameni pe baza existenţei a patru tipuri de sistem nervos, care sunt în relativă corespondenţă cu cele patru categorii de temperamente (Psihologie);
- putem explica fenomenul inflaţiei prin creşterea generalizată a preţurilor şi scăderea puterii de cumpărare a banilor (Economie);
- putem explica apariţia societăţii şi statului în maniera lui Th. Hobbes, J. Locke sau J.-J. Rousseau: oamenii au preferat să trăiască altfel decât în starea de natură, acceptând un fel de pact sau contract social de felul: renunţ la dreptul meu de a mă conduce singur şi autorizez un om sau un grup de oameni să asigure drepturi şi obligaţii pentru toţi, cu condiţia ca şi ceilalţi să procedeze la fel.

Intenţia explicativă a discursului didactic se împlineşte şi prin actul definirii, care, prin operaţii de identificare, recunoaştere, descriere, clasificare etc., permite accesul elevilor la cunoaşterea şi reprezentarea lumii. Foarte importantă în cunoaşterea conceptului de „structură socială" este definirea lui: totalitatea grupurilor umane care alcătuiesc o societate şi care se disting prin modul de constituire şi funcţionare în cadrul acesteia, printr-o organizare specifică, bazată pe interdependenţă (disciplina Sociologie).

---

89. André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris, 1960, pp. 325-326.
90. Dorina Sălăvăstru, *Didactica psihologiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 50.

Structura explicaţiei :
1) ceva ce trebuie explicat (*explicandum*) – un fapt, o realitate socială, o relaţie, un comportament etc. ;
2) ceva care să explice (*explanans*) ;
3) relaţia de explicare.

Obiectul explicaţiei îl constituie un concept, un fenomen, un principiu, o lege etc. Operaţiile gândirii solicitate în acest sens sunt analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea, abstractizarea. Nu de puţine ori, cunoştinţele trebuie reformulate şi reexprimate, pentru a putea fi înţelese, potrivit nivelului cognitiv al elevilor, ceea ce comportă dezvoltări, descrieri, substituiri, comparaţii, ilustrări absolut necesare determinării a ceea ce reprezintă încă necunoscutul. Astfel de secvenţe discursive sunt foarte des întâlnite în disciplinele socio-umane. Pentru a facilita înţelegerea, se face apel, în mod constant, la exemplificări şi ilustrări, care, după cum afirmă Vasile Dospinescu, se prezintă ca „eşantioane ale realităţii obiectelor şi fenomenelor, chemate să depună mărturie într-un anumit fel". O modalitate de a pune în scenă generalul sub forma particularului, o concretizare a obiectului cunoaşterii cu ajutorul unui caz particular, care ilustrează, caracterizează, confirmă adevărul general prezentat.

> „...oricât de abstract ar fi domeniul, exemplificarea sau ilustrarea acestuia concretizează abstractul prin însăşi izolarea sa discretă, prin focalizarea atenţiei asupra eşantionului"[91].

De exemplu, vom preda în cadrul lecţiei de filosofie „Libertatea şi constrângerile cauzale" teoria fatalismului, aparţinând filosofului român Vasile Conta. Conform acestei teorii, totul se supune unor legi fatale, fiecare determinare reprezentând o simplă verigă dintr-un lanţ nesfârşit de cauze şi efecte. Pentru a explica şi susţine această idee, Conta recurge la exemple/ilustrări, cum ar fi : numărul căsătoriilor, al recunoaşterilor de copii, al adopţiilor este întotdeauna acelaşi în aceeaşi localitate şi în aceeaşi unitate de timp, în virtutea legăturii de cauzalitate dintre mediu şi manifestările de viaţă. Dacă se întâmplă ca numărul căsătoriilor dintr-un an să fie altul decât acela dintr-un alt an, acest fapt se datorează situaţiilor sau împrejurărilor care nu au fost aceleaşi. Putem recurge la exemplificări/ilustrări pentru a explica în cadrul lecţiilor de sociologie structurile de rudenie şi etnicitate, mobilitatea pe orizontală sau pe verticală, statusul şi rolul social etc. Putem ilustra un tip temperamental, în cadrul lecţiilor de psihologie, realizând portretul temperamental al unui elev din clasă etc.

În orice activitate didactică se resimte nevoia imperioasă de explicare, nu numai pentru dezambiguizarea şi clarificarea conţinuturilor, ci şi pentru coordonarea acţiunilor, lămurirea sarcinii de studiu şi dirijarea investigaţiilor independente ale elevilor.

Demonstraţia. Este utilizată pentru a oferi o întemeiere certă susţinerilor şi constă în a evidenţia (a arăta, a prezenta) temeiurile în virtutea cărora se afirmă ceva. Schematizările demonstrative, prin care se asigură confirmarea unei idei, presupun prezentarea înlănţuirii întemeierilor ideii respective, pentru a putea fi acceptată. Să luăm drept exemplu afirmaţia lui René Descartes : *Cogito, ergo sum*. El porneşte de la o îndoială metodică cu privire la cunoştinţele vremii, nu de puţine ori contradictorii. De un singur lucru nu ne putem îndoi, de faptul îndoielii înseşi. Îndoiala este însă un act al gândirii

91. Vasile Dospinescu, *op. cit.*, p. 258.

noastre, întrucât a te îndoi de un lucru înseamnă a te gândi la el. Din îndoială se naşte certitudinea: *Dubito, ergo cogito*. Gândirea se recunoaşte pe sine însăşi ca realitate, constituind temelia reflecţiei viitoare. Ea se manifestă prin actele sale şi îi oferă filosofului un prim adevăr: existenţa sa ca fiinţă cugetătoare. Gândirea implică în mod necesar existenţa subiectului, căci nu poate fi concepută în afara unui „eu" conştient de actele sale. *Cogito, ergo sum* exprimă legătura indisolubilă dintre existenţă şi esenţă, un raport imediat şi necesar, deoarece gândirea nu poate fi concepută fără existenţă. Această certitudine pregăteşte terenul pentru derivări de noi cunoştinţe, referitoare la Dumnezeu sau la lumea fizică. Gheorghe Enescu defineşte demonstraţia în felul următor:

> „Demonstraţia este procesul logic (raţionamentul sau un lanţ de raţionamente) prin care o propoziţie dată este conchisă din propoziţii adevărate",

pe când

> „Combaterea este procesul invers, prin care o propoziţie este respinsă ca falsă, altfel spus, demonstrăm că aserţiunea de forma «p este propoziţie falsă» este, la rândul său, propoziţie adevărată. În acest fel, combaterea este tot un fel de demonstraţie"[92].

Structura demonstraţiei:

1) teza de demonstrat (*demonstrandum*);
2) fundamentul demonstraţiei (*principia demonstrandi*);
3) procesul de demonstraţie (forma logică a raţionamentului care leagă fundamentul de teză).

În perspectivă logică, prin demonstraţie sunt evidenţiate temeiurile care fac posibilă susţinerea unor propoziţii obţinute printr-o derivare din alte propoziţii date, în baza relaţiilor de condiţionare dintre ceea ce este dat şi ceea ce este derivat. În exemplul invocat anterior, schematizarea demonstrativă se află sub semnul necesarului şi se derulează de la datul condiţionat la posibilitatea condiţiei condiţionalului: nu pot să mă îndoiesc dacă nu gândesc şi nu pot să gândesc dacă nu exist.

Într-o demonstraţie se evidenţiază ceea ce este necesar pentru a întemeia teza în discuţie, pornind de la nişte premise date. Predând la disciplina Logică, de exemplu, lecţia „Tipuri de inferenţe imediate", profesorul le va comunica elevilor că propoziţiile de forma SoP nu se convertesc. Cum va demonstra această teză? Invocând legea distribuirii termenilor. Deoarece propoziţiile de tipul SoP sunt particular negative, la nivelul lor S apare ca termen nedistribuit. Prin conversiune, S ar deveni predicat logic în conversă, care, fiind negativă, ar avea predicatul distribuit. Din termen nedistribuit în premisă, S ar deveni termen distribuit în concluzie, ceea ce contravine legii distribuirii termenilor, care spune că oricare dintre termenii concluziei apare ca distribuit numai dacă el a apărut ca distribuit în premisa de unde provine.

Atunci când se efectuează o demonstraţie, trebuie respectate anumite condiţii:

- întotdeauna se porneşte de la propoziţii (premise) adevărate, fiecare pas executându-se conform regulilor de inferenţă validă;
- dacă am acceptat argumentele ca adevărate, trebuie să acceptăm şi concluzia (teza de demonstrat) ca fiind adevărată;

---

92. Gheorghe Enescu, *Tratat de logică*, Editura Lider, Bucureşti, f.a., p. 288.

- trebuie să existe o relaţie necesară de condiţionare între ceea ce este dat şi ceea ce se derivă ;
- demonstraţia trebuie să fie convingătoare, pentru ca ideea demonstrată să poată fi acceptată ;
- propoziţia afirmativă are prioritate absolută în raport cu cea care este negativă, deoarece sarcina demonstrării revine celui care afirmă, nu celui care neagă (Gh. Enescu)

Argumentarea. Într-un demers didactic, profesorul nu îşi propune să transmită pur şi simplu idei, ci să şi argumenteze aceste idei, pentru a-i convinge pe elevi să le accepte. În efortul său de a-i convinge pe elevi şi de a-i determina la o anumită atitudine, de acceptare sau chiar de respingere a propriilor susţineri, profesorul trebuie să le sprijine pe anumite temeiuri de natură raţională şi, uneori, chiar pe un suport de natură afectivă. Argumentul nu este unica bază de autoritate în impunerea unor idei, susţine Andrei Marga, deoarece, în filosofie, de exemplu, intervin şi factori emoţionali, opţiuni etc. Capacitatea performativă a discursului argumentativ este mai ridicată dacă forţa argumentativă a probelor este corelată cu o punere în valoare şi a mijloacelor extralogice. Acest fapt este evident îndeosebi în predarea filosofiei, care, prin natura sa, presupune atât un aspect logic, cât şi unul retoric. Întemeierea enunţurilor se poate realiza fie prin demonstraţii, fie prin argumentare. Care este deosebirea dintre cele două procedee?

> „Întemeierea se poate realiza în două forme: demonstraţia şi argumentarea. Deosebirea dintre ele se concentrează în modalitatea derivării tezei de întemeiat din fundamentele (probele) luate ca temeiuri logice. În timp ce în cazul demonstraţiei avem modalitatea necesar, în cazul argumentării avem modalitatea posibil. Este de subliniat că argumentarea este o formă de întemeiere, alături de demonstraţie, dar deosebită de aceasta, întrucât promovarea unei concluzii nu depinde doar de necesitatea logic-formală, ci şi de acceptarea prealabilă a unor premise şi de condiţii pragmatice, aici lipsind în general o astfel de necesitate."[93]

Atunci când predă anumite cunoştinţe, profesorul caută să le impună argumentativ, deoarece, pentru a înţelege semnificaţia unei aserţiuni, elevii trebuie să ştie:
- care sunt argumentele care pot fi invocate pro sau contra ei ;
- care sunt situaţiile care implică respectiva aserţiune ;
- ce alte aserţiuni o contrazic ;
- care pot fi implicaţiile sale într-o anumită situaţie.

Prezentarea întemeierilor de ordin raţional ale unei idei şi susţinerea lor într-o manieră adecvată determină la elevi convingerea că ideea respectivă este justă şi pe această bază ei aderă prin convingere la ea, o integrează în sistemul lor cognitiv şi o promovează ulterior. Orice întemeiere presupune argumente capabile să determine recunoaşterea adevărului unei propoziţii sau adaptarea convingerii la o stare de fapt, care face obiectul comunicării. În activitatea didactică, ea trebuie raportată la capacitatea elevilor de a recunoaşte adevărul, atunci când probarea s-a produs.

Principiul logic al raţiunii suficiente impune ca nici o idee să nu fie admisă sau respinsă fără o întemeiere logică (raţională), fără o fundamentare (întemeiere) care să

93. Andrei Marga, *op. cit.*, p. 134.

justifice acceptarea sau neacceptarea ei. Profesorul îşi întemeiază susţinerile şi argumentele (temeiurile), în scopul inoculării convingerii în justeţea ideilor transmise:

„Argumentarea este un proces prin care căutăm să determinăm pe cineva (o persoană, o colectivitate) să ne accepte o idee, să fie de acord cu noi într-o privinţă"[94].

Procesul are un caracter raţional, deoarece dispunem, pe de o parte, de teza pe care dorim să o argumentăm, iar, pe de altă parte, de argumente (idei sau fapte) ce vin în sprijinul acestei teze şi o susţin. De exemplu, afirmând existenţa lui Dumnezeu, putem aduce următoarele argumente în favoarea existenţei sale: argumentul cosmologic, argumentul ontologic, argumentul epistemologic, argumentul moral, argumentul gradelor de perfecţiune.

Diferenţa specifică a argumentării filosofice constă în faptul că sunt invocate temeiuri în sprijinul unei teze situate la un nivel ultim de reflexivitate, deoarece angajează orizontul întregului şi o determinare a întregului. Orice întemeiere presupune temeiuri logice (argumente şi operaţia de argumentare), care pot determina spiritul să recunoască adevărul unui enunţ sau să-şi adapteze convingerea la o stare de fapt (Andrei Marga). Dar ce înţelegem prin argument filosofic?

„...o mulţime de enunţuri care sunt legate unul de altul în aşa fel încât unul sau mai multe enunţuri constituie susţinerea care se vrea a se întemeia, în timp ce restul enunţurilor servesc la a susţine, direct sau indirect, dar în orice caz raţional, această susţinere centrală."[95]

Pentru a-şi susţine teza (omul este o fiinţă cugetătoare), René Descartes recurge la următoarea argumentare: prima certitudine la care am ajuns este că exist şi exist ca un lucru care cugetă. Observ, totodată, că absolut nimic altceva nu aparţine firii sau esenţei mele. Desigur, am şi un corp, a cărui esenţă este întinderea, dar acesta este cu totul diferit de suflet, a cărui esenţă este gândirea. Gândirea şi întinderea nu au nimic în comun, fiind două esenţe cu totul diferite. Pentru a concepe pe prima, nu este nevoie de nimic împrumutat de la cealaltă. A înţelege ce este sufletul nu depinde în nici un fel de cunoaşterea corpului, mai mult, în situaţia în care corpul ar înceta să mai existe, sufletul ar continua să fie ceea ce este. Pe de altă parte, a avea un corp nu este o caracteristică exclusiv umană. Prin urmare, esenţa mea constă în aceea doar că sunt fiinţă cugetătoare, conchide Descartes. Cugetarea este caracteristica esenţială de care trebuie să se ţină seama atunci când se defineşte omul.

A argumenta înseamnă a invoca temeiuri în sprijinul sau împotriva unei idei, în cadrul unui discurs care ţinteşte să intervină asupra comportamentului elevilor (cognitiv sau afectiv-atitudinal), a căror adeziune se câştigă prin forţa persuasivă a argumentelor şi nu prin constrângeri dogmatice. Alături de demonstraţie, argumentarea este o modalitate de întemeiere şi presupune, ca orice formă de întemeiere, inferenţa. În cadrul demersului argumentativ, operaţiile logice se derulează sub forma unor procese complexe de ordin inductiv sau deductiv, la care putem adăuga analogia.

94. Gheorghe Enescu, *op. cit.*, p. 286.
95. W. Bednarowski, *Philosophische Argumente*, apud Andrei Marga, *op. cit*, p. 147.

1) Într-o argumentare didactică bazată pe procedee inductive, se porneşte de la temeiuri ce constau în cazuri particulare, exemple, fapte concrete pentru a se ajunge la enunţuri cu un grad mare de generalitate, definiţii, reguli etc. De exemplu :
   - profesorul face afirmaţia : într-o economie de piaţă, implicarea statului este încă necesară şi semnificativă ; el va argumenta această afirmaţie, invocând multiplele ipostaze ale acestei implicări : agent economic (producător şi consumator), titular al emisiunii de monedă, principal realizator al protecţiei sociale, mediază în conflictele de muncă, asigură cadrul legislativ desfăşurării activităţii etc. ;
   - pornind de la interacţiunea omului cu factorii sociali ai existenţei sale – asimilarea normelor şi valorilor societăţii, însuşirea modelelor sociale de comportament, însuşirea mijloacelor sociale de comunicare interumană, asumarea unor roluri şi responsabilităţi sociale – putem ajunge la următoarea generalizare : socializarea este procesul complex al devenirii omului ca fiinţă socială, prin asumarea unui comportament dezirabil în plan social.
2) Într-un demers argumentativ deductiv se porneşte de la enunţuri cu un grad mare de generalitate pentru a se întemeia cazuri particulare. Elevii au posibilitatea, în acest fel, să constate modul în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate (D. Sălăvăstru). De exemplu :
   - J.-P. Sartre subscrie afirmaţiei lui J. Romains că în război nu există victime inocente ; această afirmaţie este argumentată prin ideea, mult mai generală, cum că omul se bucură de o libertate absolută, pentru că nimic străin lui nu îl poate constrânge, o dată ce are posibilitatea să refuze, având inclusiv soluţia ultimă, care este sinuciderea. Dacă omul a preferat şi a ales războiul, având posibilitatea să refuze, înseamnă că de el a depins ca, pentru sine şi prin sine, acest război să existe. Prin urmare, lui îi revine întreaga responsabilitate.
3) Forţa probantă a argumentului prin analogie constă în punerea în relaţie şi compararea a ceva cu altceva mai bine cunoscut. Într-o astfel de argumentare se pune accentul pe similarităţi, proiectate asemenea unei grile de înţelegere de la un obiect de cunoaştere la altul. Analogia este utilizată în discursul didactic atunci când gradul înalt de abstractizare a obiectelor de cunoaştere impune plasarea lor într-un context de obiecte (mai bine) cunoscute, pentru a putea fi înţelese (Vasile Dospinescu). De exemplu :
   - Wittgenstein argumentează că nu diversitatea lucrurilor ascunde o unitate mai profundă, dimpotrivă, ceea ce pare a fi unic şi unitar în univers ascunde totdeauna o diversitate. În înţelegerea unităţii unei categorii de lucruri, el renunţă la presupunerea existenţei unui „sâmbure comun" tuturor, deoarece această unitate este, mai degrabă, de tipul unităţii unei familii, în virtutea asemănărilor şi înrudirilor, sau de tipul unităţii unui fir de lână, a cărui tărie vine doar din suprapunerea şi încrucişarea mai multor fibre ;
   - sistemul social este asemănător unui organism viu. Dacă un organism viu se caracterizează prin funcţionalitate, atunci această caracteristică este proprie şi sistemului social.

În faţa susţinerilor prezentate de profesor, elevii pot manifesta patru atitudini opinabile :
- convingerea – asumarea valorii obiectului gândit cu maximă trăinicie ;
- consideraţia – părere decisă, dar cu deschidere spre contraargumentare ;

- părerea nedecisă – incertitudine puternică;
- contestarea – respingerea părerii decise.

Constantin Sălăvăstru[96] susţine că performanţa intervenţiei argumentative se îmbunătăţeşte o dată cu creşterea:

- autorităţii epistemice – capacitatea profesorului de a stăpâni din punct de vedere cognitiv tema pusă în discuţie, altfel nu-şi poate impune punctul de vedere în argumentare;
- competenţa argumentativă a locutorului;
- capacitatea de a ordona argumentele, de a le corela, subsuma unele altora, astfel încât ele să servească scopului propus, în cel mai înalt grad.

Argumentele trebuie astfel îmbinate, încât să servească în chipul cel mai fericit scopul urmărit: obţinerea adeziunii auditoriului la ideile pe care le propune oratorul.

5. Disfuncţii înregistrate

Lecţia expozitivă angajează un stil de lucru al profesorului foarte des criticat în literatura psihopedagogică. În general, se consideră că scenariul unei asemenea lecţii se aplică întotdeauna la fel, impunând uniformizarea şi rigiditatea comportamentului elevului. Rolul dominant şi activ revine profesorului, pe când participarea elevilor este redusă la minimum, la postura de spectatori receptivi. Dialogul autentic profesor – elev sau profesor – elev – elev este prea puţin întâlnit. În lipsa acestuia, ocaziile în care se antrenează şi exersează gândirea sunt extrem de rare.

Faptul că strategiile expozitive nu dau rezultate corespunzătoare se datorează unor disfuncţii înregistrate. În opinia lui Giorgio Gostini[97], ineficienţa acestui stil de lucru poate fi pusă pe seama:

1) *Deformării mesajului*. Se poate întâmpla ca mesajul să nu ajungă la elevi, în forma în care îl gândeşte profesorul. Elevii au structuri psihice diferite şi nu reacţionează în acelaşi fel la unul şi acelaşi stimul. De multe ori profesorul constată că a fost altfel înţeles decât şi-a dorit sau se vede nevoit să repete cunoştinţele comunicate. Există condiţii ce ţin de profesor, elevi şi mediu, datorită cărora comunicarea este adeseori receptată mai mult sau mai puţin deformat.
   a) condiţii care depind de profesor:
      - proprietatea polisemantică a limbajului;
      - claritatea exprimării;
      - îmbinarea mai mult sau mai puţin exactă a părţilor mesajului;
      - adecvarea vocabularului la capacităţile elevilor;
      - concordanţa dintre concept şi exprimare;
      - oboseala, digresiunile, temperamentul etc.
   b) condiţii care depind de elev:
      - capacitatea şi viteza de receptare;

---

96. Constantin Sălăvăstru, *op. cit.*, pp. 247-248.
97. Giorgio Gostini, *Instruirea euristică prin unităţi didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, pp. 11-16.

- deficienţe ale organelor senzoriale ;
- nivelul atenţiei ;
- motivaţia ascultării ;
- adecvarea vocabularului la comunicare ;
- starea psihofiziologică ;
- ritmul reelaborării şi al învăţării etc.

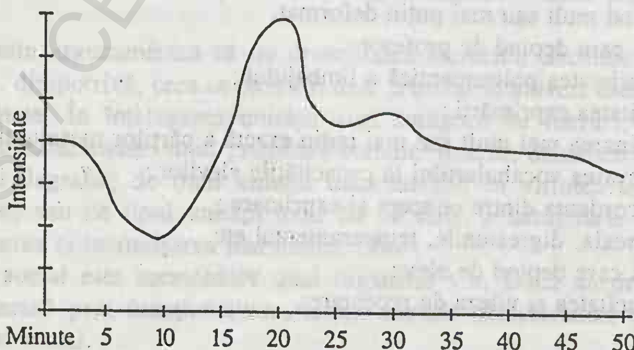
c) condiţii care depind de calitatea mediului :
- adaptarea sălii de clasă la cerinţele unei comunicări eficiente ;
- mijloace didactice aflate la dispoziţie ;
- tulburări provenite din exterior ;
- tulburări provenite din interior.

Toate acestea constituie un fel de „filtru deformator" ce apare între cel ce vorbeşte şi cel ce ascultă, perturbând receptarea mesajului. În aceste condiţii, elevul care nu înţelege sau face eforturi mari în acest sens se plictiseşte, oboseşte, renunţă, devine neatent, distrat, nedisciplinat.

2) *Intereselor neglijate*. Comunicarea *ex cathedra* are un caracter mnemonic : se urmăreşte doar memorarea unor cunoştinţe. Atunci când se comunică aceste cunoştinţe sunt neglijate interesele, curiozitatea, problemele elevilor.

3) *Imposibilităţii de a personaliza instruirea*. Într-o lecţie expozitivă nu se poate realiza individualizarea instruirii, astfel încât fiecare elev să obţină cunoştinţe ca şi ceilalţi colegi ai săi, dar în mod diferit. Uniformitatea se substituie diferenţierii în funcţie de posibilităţile fiecărui elev.

4) *Legilor atenţiei*. Optând pentru o strategie expozitivă, profesorul obligă clasa să tacă şi să-l ascute. În lipsa unei autentice cooperări cu clasa, elevii devin pasivi, simţind povara unei sarcini impuse. Ei nu lucrează cu profesorul, ci doar suportă acţiunea acestuia. Or, se întâmplă destul de rar, consideră Giorgio Gostini, ca profesorul care ţine o lecţie expozitivă să spună lucruri atât de interesante, încât să păstreze multă vreme trează atenţia tuturor elevilor săi. Lipsa interesului slăbeşte atenţia. Prezentăm, în continuare, curba atenţiei după Giorgio Gostini, observând că ea coboară, la un moment dat, ca urmare a oboselii progresive.



5) *Realizării inducţiei şi deducţiei*. Comunicarea profesorului se realizează la un nivel abstract, greu de urmărit de către elevi. Tendinţa este de a proceda la derivări

deductive. Or, travaliul mintal al elevilor este încă predominant inductiv. Într-o lecţie expozitivă, aplicarea procedeelor inductive este mai rar întâlnită.

Giorgio Gostini ajunge la concluzia că predarea trebuie să se rezume la o prezentare succintă şi clară, la orientarea elevilor spre o activitate de descoperire dirijată a cunoştinţelor. Rolul său este, cu preponderenţă, acela de călăuză, sfătuitor, asistent al eforturilor personale ale elevilor săi.

Avantaje	Limite
– elevii pot descoperi în expunere un model coerent de gândire, de abordare raţională a unei teme şi de organizare a cunoştinţelor la un nivel superior de abstractizare	– conduce la superficialitate şi formalism, elevii putând reproduce ceea ce s-a comunicat fără o cunoaştere adecvată a semnificaţiei conceptelor şi fără posibilităţi de operare cu informaţiile
– elevii pot veni în contact cu modalităţi de comunicare elevate şi expresive	– transmite cunoştinţele într-o formă elaborată de-a gata şi în mod autoritar, elevii urmând să le accepte în mod dogmatic, să le memoreze şi să le reproducă atunci când li se cere
– produce o incitare la noi căutări personale, stârnind curiozitatea epistemică	– se bazează pe receptivitatea elevilor aflaţi în postura de simpli spectatori, fără să pună în joc prea multe operaţii mintale, fără să exerseze gândirea şi spiritul critic
– asigură o deschidere spre cunoaşterea prin efort propriu	– nu se respectă ritmul de învăţare al fiecăruia
– furnizează suportul conceptual necesar studiului individual de profunzime	– nu este posibilă tratarea diferenţiată
– dă posibilitatea profesorului să se adapteze cu uşurinţă specificului temei, nivelului intelectual al auditoriului, disponibilităţilor de timp şi condiţiilor materiale	– are valenţe mai mult informative decât formative
– datorită faptului că se adresează unui auditoriu colectiv, se creează o ambianţă socială care favorizează fenomenul de „contagiune” sau de „sugestie colectivă”, adică aderarea participanţilor la aceleaşi idei, opinii, atitudini	– relaţia profesor – elev rămâne unilaterală ; puţine interacţiuni personale şi posibilităţi de realizare a feedback-ului
– fiecare participant se simte stimulat de atenţia şi adeziunea cu care ceilalţi urmăresc	– elevul nu poate influenţa prin conexiune inversă cursul expunerii
	– profesorul nu poate constata imediat efectele expunerii sale

6. Condiţii de aplicare

Utilizarea strategiilor expozitive în realizarea lecţiei presupune respectarea unor exigenţe, care vizează condiţiile optime de aplicare a acestor strategii, în raport cu anumite situaţii discursive concrete. Îndeplinirea respectivelor exigenţe favorizează comunicarea eficace.

1) Expunerea verbală nu poate fi eficace, decât dacă este adaptată la nivelul de dezvoltare cognitivă a elevilor. În acest sens, profesorul trebuie să ştie de câtă logică dispun elevii şi la ce vârstă o dobândesc. Astfel, capacitatea lor de gândire abstractă ar putea fi supraestimată, iar explicaţiile profesorului ineficiente (G.F. Kneller).
2) În prezentarea conţinutului informaţional este de preferat, în cele mai multe cazuri, să se procedeze de la cunoscut la necunoscut, folosindu-se cunoştinţele şi experienţele

anterioare ale elevilor, ca temelie pentru înţelegerea şi interpretarea noului conţinut (D.P. Ausubel).

3) Limbajul profesorului trebuie adaptat nivelului elevilor (compatibilitate comunicaţională), pentru ca mesajul să poată fi receptat şi înţeles, altfel comunicarea este pusă sub semnul îndoielii.
4) Este necesar ca discursul să prezinte o structură formală bine articulată. Inteligibilitatea sa depinde şi de respectarea exigenţelor de ordine, coerenţă şi claritate.
5) Consistenţa de conţinut a mesajelor, prezentarea lor fără ambiguităţi şi erori, datorită respectării rigorilor gândirii, a corectitudinii logice, sporesc eficienţa comunicării.
6) Argumentele trebuie prezentate unitar, cele raţionale împletindu-se cu cele emoţionale. Utilizarea exclusivă a argumentelor emoţionale poate conduce la demagogie.
7) Se va face apel în permanenţă la experienţele personale ale elevilor, pentru a asigura un suport concret noţiunilor teoretice.
8) În timpul expunerii, profesorul se va preocupa de motivarea elevilor, de stârnirea interesului acestora pentru tema prezentată, determinându-i să-l urmărească.

În măsura în care expunerile profesorului tind să devină un monolog, criticile adresate strategiilor expozitive sunt în mare parte îndreptăţite. Utilizate în combinare şi alternare cu alte strategii (euristice, activ-participative), ele îşi pun în valoare mai bine avantajele informative oferite. Expunerile realizate în predarea disciplinelor socio-umane se pot împleti eficient cu analiza de text, rezolvarea de probleme, activităţile independente de descoperire ale elevilor, discuţiile individuale şi colective etc.

V. STRATEGII EURISTICE

„Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanţii la educaţie."

Constantin Cucoş

1. Caracterizare generală

Simpla expunere a cunoştinţelor în predarea disciplinelor socio-umane ocupă, actualmente, o pondere mult diminuată. Pe lângă obiectivele cognitive şi afectiv-atitudinale, prin predarea acestor discipline se urmăreşte şi dezvoltarea competenţelor de comunicare ale elevilor, pe care căutăm să-i învăţăm să dialogheze, să schimbe între ei idei, opinii, impresii etc. Într-o lecţie expozitivă, elevii sunt motivaţi să urmărească şi să înregistreze ceea ce le comunică profesorul. Spiritul critic, dorinţa de a-şi afirma propriile idei şi opinii, aspiraţiile şi motivaţiile, satisfacţiile şi insatisfacţiile sunt prea puţin exprimate. Relaţia comunicativă se realizează cu deosebire de la profesor la elev, intervenţiile acestora de pe urmă în cadrul lecţiei fiind rare şi parţiale. Referitor la acest mod de comunicare, Giorgio Gostini scrie:

> „Profesorul care vorbeşte mult (...) răpeşte celorlalţi posibilitatea de a se exprima şi de a învăţa să se exprime, nu-şi poate cunoaşte elevii şi nici nu poate să-i aprecieze la justa lor valoare, iar aceştia devin pasivi, nemulţumiţi, se mărginesc doar să repete ceea ce li se spune; un atare profesor plictiseşte, face pe elevi să-şi piardă atenţia. În schimb, elevul care poate vorbi liber se face mai bine cunoscut, înţelege că a vorbi înseamnă a comunica, a expune ordonat, limpede, înseamnă a interesa pe cel care ascultă, a fi stăpân pe tine şi pe propria-ţi gândire".[98]

Este necesar, aşadar, ca în practica didactică să se instituie un dialog autentic între participanţi, pe relaţia profesor - elev, dar şi elev - elev. În acest sens, predarea va lua adeseori forma unei comunicări bilaterale, a unei conversaţii în cadrul căreia profesorul acţionează asupra elevilor prin solicitări verbale, iar aceştia reacţionează oferind răspunsuri.

Abordarea euristică are la bază maieutica socratică, consideră cea mai mare parte a teoreticienilor educaţiei. Acea tehnică a întrebărilor şi răspunsurilor, de care se folosea Socrate pentru a „moşi" spiritele, a fost preluată de către profesori, pentru a-i conduce pe elevi la descoperirea adevărului. Socrate pretindea să exercite „arta moşirii spiritelor", punând întrebări interlocutorului, pentru a-l determina să-şi reamintească datele elementare ale cunoaşterii dobândite de sufletul său inclusiv în timpul existenţelor anterioare. Exemplul cu sclavul care, needucat fiind, demonstrează cunoştinţe de matematică este elocvent în acest sens. Dar anamneza este o idee care astăzi nu mai poate fi acceptată.

98. *Ibidem*, p. 37.

Prin întrebările adresate, nu-l ajutăm pe elev să-şi actualizeze cunoştinţe pe care sufletul său le-a dobândit într-o existenţă anterioară. Îl ajutăm doar să se folosească de experienţa sa cognitivă trecută, pentru a descoperi noi cunoştinţe, pe baza unor reconstrucţii mintale. Metoda socratică a cunoscut numeroase critici în literatura pedagogică. În lucrarea sa *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, B.F. Skinner considera maieutica socratică drept „una dintre cele mai mari înşelătorii din istoria educaţiei". Dacă nu ar fi existat o conducere minuţioasă a discuţiei de către Socrate, sclavul nu ar fi putut oferi nici un răspuns, aflându-se în imposibilitatea de a construi singur o demonstraţie. De fapt, el doar accepta răspunsurile pregătite şi sugerate de către filosof. Din acest motiv, consideră şi Giorgio Gostini, maieutica socratică nu poate fi aplicată întocmai în activitatea didactică. De aceeaşi părere este şi A. Clausse:

> „Desigur, poate să existe un anumit dialog; în cel mai bun caz există schimburi de idei, care merg de la profesor la elev în aşa-numita metodă socratică; este un simplu ocol, pentru a-l face pe elev să spună nu ceea ce doreşte el, ceea ce ar fi expresia propriei sale gândiri, ci ceea ce profesorul doreşte ca el să spună şi să coincidă exact cu mesajul pe care-l are de transmis. În treacăt fie spus şi contrar unei idei foarte răspândite, nu este deloc vorba aici de o şcoală activă, de metode active, ci de o iluzie ciudată, de o caricatură"[99].

Dacă profesorul conduce discuţia într-un stil rigid impus de el, cerând elevilor să-i execute fidel ordinele şi să urmeze atent directivele, nu se află în prezenţa unui dialog autentic, ci a unui pseudodialog, consideră Giorgio Gostini. Procesele cele mai complexe ale activităţii mintale nu sunt cu adevărat solicitate. Elevii nu produc, prin efort propriu, nici o cunoştinţă. Încercând să-i determine pe elevi să spună ceea ce ar trebui să expună el singur, profesorul urmează, de fapt, un model expozitiv camuflat de predare. Dincolo de aceste acuze aduse metodei maieutice, nu putem totuşi nega valoarea tehnicii de învăţare prin întrebări şi răspunsuri. Ele sunt menite, în cele din urmă, să conducă la o optimizare a dialogului didactic. Pentru a fi autentic, dialogul didactic trebuie:

- să ofere elevilor mai multă libertate de iniţiativă, de căutare şi descoperire;
- să solicite inteligenţa productivă, spontaneitatea şi curiozitatea elevilor;
- să solicite schimbul de informaţii şi manifestarea spiritului critic;
- să asigure participarea efectivă a elevilor la toate fazele elaborării cunoştinţelor;
- să solicite operaţiile fundamentale ale activităţii mintale (analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea, abstractizarea etc.);
- să creeze condiţiile pentru ca elevii să efectueze ei înşişi raţionamente, executând fiecare operaţie parţială;
- să lase elevului grija de a aduna şi ordona elementele necesare soluţionării problemei cu care se confruntă, eventual de a alege între diferitele soluţii sau metode de rezolvare;
- să permită elevului să pună, la rândul său, întrebări profesorului sau colegiilor săi;
- să antreneze elevii în evaluarea soluţiei elaborate.

Comportamentul dominator al profesorului restrânge libertatea de exprimare a elevilor, inhibă nevoia de acţiune şi spiritul de cooperare.

---

99. A. Clausse, *Méthodologie et techniques audio-visuelles*, 1966, *apud* Giorgio Gostini, *op. cit.*, p. 62.

2. Scenariul euristic

Adoptând o strategie euristică, profesorii predau adresând întrebări succesive elevilor şi cooptându-i ca factor activ la realizarea activităţii didactice. În acest fel, se stimulează activitatea lor intelectuală şi se obţin rezultate superioare, care depind nu numai de conţinutul informaţional al comunicării, ci şi de aspectul acesteia. Recurgând la tehnica întrebărilor care conduc la anumite răspunsuri, profesorul îi conduce pe elevi cu dibăcie la descoperirea de noi cunoştinţe. Interogarea este un bun mijloc de a provoca o frământare intelectuală a elevilor, pentru a găsi răspunsuri la întrebările profesorului, sau de a-i incita să-şi pună propriile întrebări, la care urmează să răspundă. Descoperirea cunoştinţelor este operă de cooperare între elev şi profesor, un demers care are în structura sa de profunzime o componentă dialogală (se realizează într-un dialog) şi dialogică (presupune confruntarea punctelor de vedere). Partenerii se pun în scenă rând pe rând, pentru a ajunge la o anume reprezentare asupra temei aflate în discuţie.

Abordarea euristică presupune schimburi verbale între parteneri, numite de către B.O. Smith „episoade"[100]. Un episod este definit ca o „tranziţie verbală între doi sau mai mulţi interlocutori" concentrată asupra unui subiect. Fiecare episod este iniţiat printr-o operaţie verbală (în general o întrebare) cunoscută ca introducere şi care solicită un răspuns de natură logică. Dacă introducerea este o întrebare privitoare la semnificaţia unei noţiuni, răspunsul va fi probabil o încercare de definire. Semnificaţia conceptului de „sistem", de exemplu, poate fi clarificată de către elev printr-o încercare de definire: totalitatea unitară de elemente, privite din perspectiva interacţiunilor şi interdependenţelor lor. Dacă introducerea solicită o explicaţie, răspunsurile vor avea forma argumentelor sau a descrierilor. În funcţie de tipul antecedentului folosit pentru explicarea consecinţei, sunt identificate şase tipuri de introduceri explicative:

1) *Explicarea prin mecanism.* Introducerea este o denumire a unei acţiuni sau a unui eveniment, pe care elevul urmează să-l explice descriind felul cum se leagă elementele constitutive ale unei structuri. De exemplu:
   - în cadrul lecţiilor de sociologie vom denumi „socializare" acel proces complex de devenire a omului ca fiinţă socială, urmând ca elevul să-l explice punând în evidenţă permanenta interacţiune a individului cu factorii sociali ai existenţei sale, asimilarea normelor şi valorilor societăţii, modelelor sociale de comportament, mijloacelor sociale de comunicare interumană, toate acestea contribuind la pregătirea lui pentru viaţa socială;
   - în cadrul lecţiilor de filosofie, vom numi „potenţă" capacitatea unui lucru de a primi un atribut (proprietate) şi „act" faptul de a avea acea proprietate, solicitând apoi elevului să explice motivul pentru care, în concepţia lui Aristotel, Dumnezeu este act pur.
2) *Explicarea cauzală.* I se solicită elevului să descrie o stare de lucruri al cărei rezultat se presupune că este evenimentul, starea sau situaţia în chestiune. De exemplu:
   - discutând teoria determinismului, elevul poate invoca faptul că fenomenele naturii sunt regulate, ordonate şi previzibile, ca argument în favoarea afirmaţiei lui

100. B.O. Smith, *A Study of the Logic of Teaching*, *apud* G.F. Kneller, *op. cit.*

Laplace : starea prezentă a universului este efectul stării sale anterioare şi cauză a stării care va urma ;

- amplificarea inflaţiei interne datorită aşa-numitei inflaţii „importate" va fi explicată de către elev prin invocarea faptului că preţurile factorilor de producţie importaţi cresc din cauza inflaţiei din ţările respective, determinând creşterea costurilor de producţie şi, implicit, a preţurilor de vânzare, astfel încât la inflaţia internă se adaugă ceva din inflaţia respectivelor ţări de unde s-au cumpărat acei factori de producţie.

3) *Explicarea consecutivă*. I se cere elevului să enumere evenimentele care au condus la o stare de fapt. De exemplu :
- ideea drepturilor omului formulată în epoca modernă în operele unor filosofi (Hobbes, Locke), încorporarea filosofiei drepturilor omului în programele politice din secolul al XVIII-lea, precum *Declaraţia de independenţă a coloniilor engleze din America de Nord* (1776) sau *Declaraţia drepturilor omului şi cetăţeanului* în Franţa (1789) au marcat drumul către adoptarea *Declaraţiei universale a drepturilor omului* în 1948, de către Adunarea Generală a O.N.U. ;
- înainte de a discuta despre constituirea sociologiei ca ştiinţă, putem solicita elevilor să prezinte evenimentele care au condus la întemeierea noii ştiinţe : dezvoltarea ideilor despre societate în cadrul meditaţiilor filosofice, convulsiile social-istorice de la începutul secolului al XIX-lea, care necesitau o anume explicaţie plauzibilă ce nu se putea clădi pe ideile filosofiei sociale.

4) *Explicarea procedurală*. Introducerea îi cere elevului să descrie (prezinte) paşii sau operaţiile necesare pentru atingerea unui scop specific. De exemplu :
- înainte de a purcede la stabilirea validităţii unei inferenţe cu propoziţii compuse, i se cere elevului să prezinte operaţiile necesare atingerii acestui scop : stabilirea schemei de inferenţă, construirea unui tabel de adevăr în care se înscriu variabilele propoziţionale şi toate combinaţiile de adevăr şi fals dintre ele, înscrierea fiecărei formule aflate în structura formulei date în coloane succesive de la stânga la dreapta, calcularea valorii de adevăr a fiecărei formule, încheind cu însăşi formula dată şi cu aprecierea validităţii inferenţei ;
- înainte de a realiza o analiză de text sau de a redacta un eseu filosofic, elevul poate fi solicitat să prezinte operaţiile necesare realizării unor asemenea proiecte.

5) *Explicarea teleologică*. În introducere este menţionată o acţiune, decizie, stare de lucruri sau o valoare şi i se cere elevului să o explice sau să o justifice prin raportare la un scop sau obiectiv. De exemplu :
- utilitatea este fundamentul moralei sau principiul celei mai mari fericiri, consideră J.St. Mill, pentru care acţiunile sunt bune în măsura în care aduc fericire (plăcerea sau absenţa suferinţei) şi rele dacă au ca rezultat contrariul fericirii (suferinţa sau absenţa plăcerii) ; după principiul celei mai mari fericiri, scopul suprem este o viaţă lipsită pe cât posibil de durere, bogată pe cât posibil în plăceri ;
- afirmaţia „Dumnezeu este binele absolut" poate fi explicată de către elev în felul următor : totul în lume a fost conceput de Dumnezeu, în aşa fel încât să-i slujească omului ;
- considerarea activităţii economice drept mod fundamental de manifestare a societăţii poate fi justificată prin scopul ultim urmărit : satisfacerea trebuinţelor individuale şi sociale ale oamenilor.

6) *Explicarea normativă*. O astfel de introducere poate desemna sau admite o decizie, judecată, informaţie, solicitându-i elevului să le justifice sau poate menţiona o acţiune, alegere, decizie, cerându-i elevului să le dea o regulă. De exemplu:
- enunţăm imperativul categoric kantian, urmând ca elevii să justifice necesitatea tratării semenilor noştri întotdeauna ca scop şi niciodată numai ca mijloc;
- discutând concepţia lui J.-P. Sartre despre libertatea absolută – responsabilitatea absolută, solicităm elevilor ca, pe baza ideilor identificate, să stabilească o regulă de urmat în viaţă, care ar putea fi enunţată în felul următor: nici o constrângere nu poate limita libertatea individului, acesta fiind absolut liber şi absolut responsabil de situaţia sa.

Strategiile euristice canalizează comunicarea profesor – elev – elev în direcţia căutării şi explorării, pentru a se ajunge la rezultatul scontat: descoperirea de noi cunoştinţe. Întrebările, care constituie o invitaţie la acţiune, un ferment al activităţii mintale, un instrument de obţinere a informaţiilor (Ioan Cerghit), pot fi spontane sau premeditate. Stârnit de profesor, elevul caută să învingă dificultăţile, dobândind noi cunoştinţe. Pentru ca un asemenea tip de învăţare să fie posibilă, elevii trebuie să realizeze incursiuni în propriul univers cognitiv, să facă apel la memorie şi reflecţie, să realizeze conexiuni care să faciliteze descoperirea de noi cunoştinţe[101]. Întrebările plasează elevul la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere. La noile cunoştinţe se va ajunge realizându-se o investigaţie în sfera informaţiilor deja dobândite, care urmează să fie valorificate în noua experienţă cognitivă.

În rezolvarea unor sarcini didactice, fiecare din membrii binomului educaţional profesor – elev participă în calitate de emitent şi receptor, rolurile lor fiind complementare. Profesorul este acela care, de obicei, enunţă întrebările sugerând experienţe cognitive noi şi provocând judecăţi cu privire la chestiunea pusă în discuţie. De multe ori, tot el este acela care impune direcţia de soluţionare, prin directive şi întrebări limitate, apreciază valoarea soluţiilor şi formulează concluzia. Există şi situaţii când elevii dau dovadă de iniţiativă, pun întrebări, analizează, interpretează, explică şi formulează judecăţi, propun soluţii şi evaluează într-o manieră proprie. Comunicarea poate fi îndrumată şi controlată de profesor în aşa fel încât să permită conduita autonomă a elevilor.

Scenariul după care se derulează o abordare euristică este relativ simplu. Profesorul întreabă un elev şi acesta îi răspunde, apoi pe altul ş.a.m.d., atât cât este necesar. Se poate adresa însă şi întregii clase, răspunsul primit fiind individual sau chiar colectiv. Dacă unul dintre elevi pune o întrebare, răspunde profesorul sau colegii săi. Indiferent de situaţie, elevii sunt cei care trebuie să elaboreze idei, prin structurări şi restructurări succesive ale datelor deţinute, să explice, să demonstreze sau să argumenteze ceva.

Să luăm ca exemplu predarea euristică a concepţiei lui Blaise Pascal despre fericire. O astfel de abordare se poate sprijini, în acest caz, pe lectura textului prezentat în manual sau se poate îmbina cu scurte prezentări (fişe de lectură) ale elevilor. Secvenţa de instruire se va desfăşura în felul următor:

---

101. Constantin Cucoş, *Pedagogie*, p. 88.

Interogaţia profesorului	Reacţia de răspuns a elevului
– Putem vorbi de axiome în filosofie? Dacă da, daţi exemple.	– elevul pune în discuţie statutul aşa-numitelor „maxime", cum ar fi cea din textul lui Pascal: „Toţi oamenii doresc să fie fericiţi; toţi, fără excepţie."; folosindu-se de cunoştinţele dobândite anterior, va da exemple de astfel de expresii.
– Atribuim afirmaţiei pascaliene caracter de regulă, deziderat sau simplă aserţiune? Argumentaţi răspunsul.	– elevul răspunde şi argumentează, pronunţându-se asupra statutului afirmaţiei pascaliene.
– Cum determină motivaţia actele şi faptele noastre? – Motivaţii diferite pot determina aceeaşi acţiune?	– utilizând cunoştinţele dobândite prin studierea disciplinei Psihologie, precum şi cele dobândite prin studierea capitolului „Libertatea", subcapitolul „Libertatea şi constrângerile cauzale", elevul va identifica relaţia dintre cauză şi efect, cauze multiple – efect comun, cauză comună – efecte multiple; pornind de la analiza unor astfel de relaţii, va distinge, în cadrul textului pascalian, ideea: motivul tuturor acţiunilor omeneşti este fericirea.
– Ce exemple de situaţii sau acţiuni oferă Pascal pentru a-şi susţine idea?	– exemplele sunt identificate de elev citind textul din manual.
– Care sunt cele trei tipur de plăceri pământeşti invocate de Pascal?	– elevul enumeră cele trei tipuri de plăceri: puterea, voluptatea, cunoaşterea.
– Cum încercă Pascal să motiveze prioritatea universalului fată de particular?	– în baza relaţiei dintre particular şi universal, clarificată în lecţiile anterioare, elevul va surprinde explicaţia pascaliană.
– Unde caută oamenii fericirea?	– elevul răspunde oferind variate soluţii: plăceri, autoritate, ştiinţă.
– Care este, în concepţia lui Pascal, condiţia existenţei şi manifestării „adevăratului bine", pe care fiecare ar trebui să-l posede în acelaşi timp şi pe care să nu-l poată pierde împotriva voinţei sale?	– elevul identifică condiţia analizând textul din manual: condiţia este credinţa.
– Unde trebuie să căutăm fericirea?	– elevul răspunde pornind de la ierarhia plăcerilor: fericirea trebuie să o căutăm în noi.
– Se pot stabili similitudini între concepţia lui Pascal şi concepţia lui Platon despre fericire?	– elevul răspunde realizând o comparaţie între ideile lui Pascal şi ideile lui Platon studiate anterior.
– Dacă omul este compus din raţiune şi pasiune, care este sensul acţiunii fiecărei părţi?	– răspunsul elevului se poate baza pe analiza altor concepţii filosofice realizate anterior (Platon) şi pe analiza textului lui Pascal.
– Cum argumentează Pascal eşecul în a găsi fericirea în fiecare din direcţiile menţionate?	– este prezentată argumentaţia pascaliană şi se subliniază concluzia: suntem incapabili de a nu dori adevărul şi fericirea, dar nu suntem capabili nici de certitudine nici de fericire.
– Cum apreciaţi concepţia pascaliană despre fericire?	– elevul emite o judecată de valoare asupra concepţiei filosofului studiat.

Recurgând la o strategie euristică, profesorul îl îndrumă pe elev să descopere noi cunoştinţe, pe baza celor însuşite în lecţiile anterioare. Dar nu întotdeauna acesta dispune de o astfel de bază. Aşa cum am văzut într-un capitol anterior, în ce priveşte disciplinele socio-umane, conţinuturile nu sunt întotdeauna structurate logic, în aşa fel încât să poată fi derivate progresiv unele din altele. Se întâmplă adeseori ca un capitol tematic să cuprindă o problematică cu totul alta decât precedentul, după cum există şi situaţii când conţinuturile predate anterior constituie un eşafodaj ideatic suficient pentru descoperirile viitoare. În domeniul filosofiei, abordarea succesivă a temelor conduce la descoperirea de noi şi noi perspective, de multe ori contradictorii. În capitolul „Fericirea", de exemplu, primul subcapitol, „Fericirea ca problemă filosofică", prezintă concepţiile unor filosofi precum Platon, Aristotel, Pascal, subcapitolul „Ce este fericirea ? " prezintă concepţiile hedoniste, aparţinând unor filosofi precum Epicur, Aristip, J.St. Mill, subcapitolul „Fericirea – scop sau mijloc ? " prezintă concepţiile lui Aristotel şi Kant, iar subcapitolul „Unde putem căuta fericirea ? ", concepţiile lui Freud şi Camus. De fiecare dată, interogaţia, ca act de descoperire, conduce la perspective dintre cele mai diverse, eventualele similitudini fiind greu de depistat. De aceea, pentru a avea efectul scontat, abordarea euristică trebuie să se sprijine pe analiza şi comentariul de text. Mult mai uşor de realizat este dialogul filosofic liber, iniţiat pe diverse teme, în cadrul căruia sunt prezentate, analizate, comparate şi apreciate idei care deja au fost descoperite, cu posibilitatea exprimării unor puncte de vedere personale.

Există şi situaţii când, prin valorificarea experienţei cognitive trecute, elevii pot descoperi noi cunoştinţe. Cunoscând principiile logice, ei pot stabili relativ uşor relaţiile dintre noţiuni sau relaţiile dintre propoziţiile categorice. Predarea euristică a lecţiei de economie „Statul şi economia de piaţă", de exemplu, presupune o serie de întrebări pe care profesorul le adresează elevilor : În ce calitate se manifestă statul în economia de piaţă ? Care sunt ipostazele implicării sale în economia de piaţă ? La ce niveluri se realizează această implicare ? Care este opinia populaţiei şi a agenţilor economici cu privire la această implicare ? De ce este limitată implicarea statului în economia de piaţă ? Elevii vor căuta să răspundă la aceste întrebări raportându-se la cunoştinţele dobândite în lecţiile anterioare, cu privire la : caracteristicile economiilor moderne, sistemul economiei de piaţă, proprietatea şi libera iniţiativă, reglementarea juridică a concurenţei, înlăturarea dezechilibrelor din economie (şomaj, inflaţie, fluctuaţii ciclice) etc. Pornind de la cunoştinţele dobândite prin învăţarea acestor teme, ei vor putea răspunde noilor solicitări, descoperind cunoştinţele propuse de tema abordată.

3. Tipuri de întrebări

În efortul său de a-i conduce interogativ pe elevi la descoperirea şi însuşirea de noi cunoştinţe, profesorul poate recurge la mai multe tipuri de întrebări. Giorgio Gostini[102] le clasifică şi caracterizează astfel :

1) *Întrebări limitate sau închise* – sunt acelea care nu permit decât un singur răspuns valabil, o singură judecată, comparaţie, decizie etc. :

---

102. Giorgio Gostini, *op. cit.*, pp. 17 şi urm.

- permit profesorului să aibă iniţiativa cercetării ;
- elevii sunt conduşi să caute răspunsul aşteptat de profesor, în loc să le solicite exprimarea propriei gândiri ;
- dirijează strâns judecata elevilor, restrângând opţiunea acestora ;
- conduc la dependenţa elevilor faţă de gândirea profesorului ;
- încătuşează gândirea elevului fără a-i lăsa prea multe posibilităţi de diversiune, decizie, alegere ;
- oferind răspunsul aşteptat de profesor, elevii nu trec dincolo de întrebarea pusă, nu-şi exprimă ideile, experienţele personale, sentimentele ;
- drumul trasat de aceste întrebări este unic şi impus, progresele realizate în înţelegerea unor cunoştinţe încadrându-se într-o schemă prestabilită de profesor ;
- elevul nu are iniţiativa şi nici responsabilitatea de a căuta o cale către un anumit scop, aceasta fiind trasată de profesor ;
- sunt solicitate intervenţii parţiale şi intermitente, nicidecum emiterea unor idei de ansamblu ;
- răspunsul la aceste întrebări nu-i conduce pe elevi la sesizarea structurii de ansamblu a cunoştinţelor ;
- profesorul apreciază singur valoarea răspunsurilor obţinute.

2) *Întrebări cuprinzătoare sau deschise* – sunt acelea la care se poate răspunde printr-o alegere din idei multiple şi diferite, după posibilităţi, interese, nivel de dezvoltare :
- încurajează iniţiativa elevului, lămurirea şi dezvoltarea sentimentelor şi ideilor sale ;
- profesorul aşteaptă răspunsuri libere, personale şi alegerile elevilor ;
- provoacă judecata elevilor şi elaborarea individuală a raţionamentelor ;
- elevul are posibilitatea de a analiza, compara, aprecia el însuşi datele ;
- elevul este determinat să elaboreze ansamblul structurii cunoştinţelor predate ;
- pot conduce pe diferiţi elevi la mai multe răspunsuri, pe căi diferite ;
- permit alegerea între răspunsuri, între mai multe căi, mijloace şi tehnici, între mai multe puncte de vedere ;
- elevul poate critica şi evalua activitatea sa şi pe cea a colegilor.

3) *Întrebări stimulative* – stimulează elevul în căutarea răspunsului, îl îndeamnă să se exprime mai amplu şi mai clar, fără a impune gândirii sale o anumită direcţie.

Opţiunea pentru unul sau altul dintre aceste tipuri de întrebări depinde de obiectivul vizat, conţinutul la care se referă, elevii cărora le sunt adresate. În funcţie de specificul întrebărilor care declanşează răspunsul, Ioan Nicola[103] distinge următoarele tipuri de conversaţii :

- conversaţia care se bazează pe întrebări închise ;
- conversaţia care se bazează pe un lanţ de întrebări închise ;
- conversaţia care se bazează pe întrebări deschise ;
- conversaţia care se bazează pe întrebări stimulatorii şi exploratorii.

În funcţie de scopul urmărit, pot fi folosite următoarele tipuri de întrebări :

1) *întrebări reproductive*, care servesc la reactualizarea cunoştinţelor însuşite, în scopul verificării ;

103. Ioan Nicola, *Pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980, pp. 256-257.

2) *întrebări reproductiv-cognitive*, care sunt utilizate în scopul reactualizării unor informaţii, pe baza cărora sunt obţinute altele noi ;
3) *întrebări ipotetice*, care sunt utilizate în scopul şi în vederea determinării ipotezei de lucru ;
4) *întrebări convergente*, care îi determină pe elevi să realizeze analize, sinteze, comparaţii, explicaţii, asociaţii de idei ;
5) *întrebări divergente*, care îndrumă gândirea elevilor pe traiectorii inedite, pun în evidenţă diversitatea soluţiilor etc. ;
6) *întrebări de evaluare*, prin care li se solicită elevilor emiterea unor judecăţi de valoare.

Strategiile euristice nu asigură doar un simplu schimb de informaţii, ci mai ales construcţia unor idei din alte idei. Ca mijloc de stimulare a activităţii intelectuale a elevilor, tehnica didactică a comunicării prin întrebări şi răspunsuri are valoare în următoarele condiţii[104] :

- dacă îi lasă elevului o parte suficientă de iniţiativă, prin utilizarea unor întrebări cuprinzătoare, care determină cercetarea ;
- dacă îi acordă timp suficient pentru elaborarea răspunsului ;
- dacă elevul beneficiază de libertate de acţiune, care să-i permită alegerea căilor şi mijloacelor de expresie ale gândirii ;
- dacă favorizează dezvoltarea judecăţii şi a spiritului critic la elevi ;
- dacă îi lasă elevului responsabilitatea şi timpul de a controla, completa şi corija propriul răspuns ;
- dacă se cultivă spiritul de cooperare, dar şi de confruntare în alegerea soluţiilor, evitându-se rivalităţile şi concurenţa ;
- dacă favorizează exprimarea unor puncte de vedere complementare.

Utilizarea strategiilor euristice nu se rezumă la explorarea resurselor cognitive ale elevului, în scopul descoperirii de noi cunoştinţe. Recurgând la astfel de strategii, se pot determina activităţile intelectuale referitoare la organizarea informaţiei, sugerarea unor piste de abordare, orientarea activităţilor ce urmează a fi desfăşurate de elevi etc. Ele pot fi întrebuinţate cu succes în cadrul lecţiilor de sistematizare şi recapitulare, în cadrul lecţiilor de evaluare, oferind profesorului posibilitatea de a se informa asupra cunoştinţelor însuşite de elevi. Luând drept criteriu funcţia didactică pe care o poate îndeplini conversaţia, Ioan Nicola[105] distinge următoarele variante :

- conversaţia de comunicare ;
- conversaţia de repetare şi sistematizare ;
- conversaţia de fixare şi consolidare ;
- conversaţia de verificare şi apreciere ;
- conversaţia introductivă ;
- conversaţia finală.

Abordarea euristică poate lua forma discuţiilor individuale sau a discuţiilor colective (dezbaterile). În cadrul discuţiilor individuale, profesorul conduce elevul, printr-o

104. Doina-Ştefana Săucan, „Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane", în volumul *Competenţa didactică* (coord. Stroe Marcus), Editura ALL, Bucureşti, 1999, p. 113.
105. Ioan Nicola, *op. cit.*, p. 258.

succesiune de întrebări, la enunţarea unor cunoştinţe noi, prin valorificarea datelor obţinute anterior. Clasa este însă locul unor întâlniri umane mai ample, ce nu se rezumă la relaţia profesor – elev.

4. Dezbaterile şi discuţiile colective

Relaţia elev – elev este deosebit de importantă şi se poate institui în cadrul activităţilor de conversaţie dirijată, de dialog liber şi dezbatere pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat. Este posibil, în acest fel, schimbul reciproc, organizat şi constructiv de informaţii, impresii, aprecieri, sentimente etc. Schimburile verbale dintre elevi se angajează nu numai în plan intelectual, ci şi sub aspect socio-afectiv. Ei colaborează schimbând reciproc idei în intenţia identificării unei soluţii, exprimându-şi, totodată, sentimentele, emoţiile, trăirile, atitudinile. Dacă discuţia în grup ia forma dezbaterii, pot să apară puncte de vedere divergente sau complementare. Rolul profesorului este de a organiza discuţia, de a anima dialogul şi de a veghea la buna sa desfăşurare. Atunci când este nevoie, completează observaţiile insuficiente sau rezolvă anumite diferende.

Discuţiile colective oferă elevilor prilejul de a-şi exersa unele abilităţi de bază, cum ar fi :

- deprinderile şi competenţele de dialog, de dezbatere publică a unei probleme, de negociere şi rezolvare a conflictelor ;
- capacitatea de a formula argumente şi contraargumente, precum şi de a le structura într-un sistem logic ;
- capacitatea de a identifica şi utiliza eficient dovezi ;
- capacitatea de a aprecia şi valoriza perspective diferite de gândire şi acţiune, ca surse de îmbogăţire intelectuală reciprocă ;
- capacitatea de a reflecta critic asupra prejudecăţilor şi stereotipiilor proprii şi ale altora ;
- capacitatea de a susţine un dialog coerent şi eficient.

În cadrul discuţiilor iniţiate, elevii sunt determinaţi să explice, să demonstreze şi să-şi argumenteze susţinerile. Pentru a veni în întâmpinarea contraargumentelor, într-o intervenţie argumentativă polemică, ei trebuie să-şi structureze mesajul în aşa fel încât să se ajungă la un acord, condiţie necesară a oricărui act de argumentare. Informaţiile nu se transmit simplu, printr-un mecanism de emitere-receptare. Au loc confruntări şi se pun în evidenţă limitele unuia sau altuia dintre punctele de vedere afirmate. Interlocutorului îi este împărtăşită propria viziune de pe poziţia unei intimităţi constructive, aspect uşor de sesizat mai ales în domeniul filosofiei. Este des întâlnită opinia că dialogul filosofic nu rezolvă probleme, ci doar problematizează. Atunci când păşim pe terenul filosofiei, renunţăm la căutarea unor răspunsuri categorice, deoarece se consideră că perene sunt doar întrebările, nu şi răspunsurile. Este uşor de sesizat, urmărind doar textele din manual, dezacordul dintre filosofi, care se deosebesc prin opţiunile lor. Soluţiile oferite diverselor probleme sunt dintre cele mai diferite şi lasă deschisă, pe viitor, calea altor răspunsuri posibile. Cum vor reacţiona elevii în faţa acestei diversităţi de opinii ? Cum se vor raporta ei, ca cititori şi ca indivizi care reflectează asupra problemelor filosofice,

la această situaţie? În faţa diversităţii şi opoziţiei multiplelor filosofii, fiecare pretinzând că deţine adevărul, pot apărea patru tipuri de atitudini: a) bagatelizarea întregului domeniu, deoarece nici un autor nu oferă certitudini; b) relativizarea valorii ideilor afirmate, fiecare autor oferind o perspectivă personală; c) opţiunea pentru o anumită perspectivă, considerată singura viabilă; d) încercarea de configurare a unui punct de vedere personal. Desigur, subiectivitatea fiecăruia se poate plia pe coordonatele unei anumite filosofii, ale cărei idei sunt preluate şi asumate. De dorit este însă o raportare critică la toate perspectivele oferite şi, pornind de aici, construirea unui punct de vedere personal.

Discuţia colectivă este o metodă deosebit de atractivă în predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane. Ea se prezintă ca un schimb reciproc, organizat şi constructiv de impresii, informaţii, aprecieri, păreri şi propuneri axat pe o temă studiată, un fapt particular sau exemplu ilustrativ. Elevii se antrenează cu multă uşurinţă în astfel de discuţii şi încearcă împreună să-şi clarifice anumite aspecte legate de problematica aflată în studiu. Discuţia colectivă este o modalitate eficientă de a le stimula gândirea, imaginaţia, creativitatea. Realizarea sa depinde de formarea capacităţilor elevilor de a dialoga formator în cadrul activităţilor didactice curente.

Participarea elevilor la o dezbatere organizată în cadrul activităţilor de predare--învăţare a disciplinelor socio-umane poate fi şi colectivă. Scenariul unei dezbateri organizate pe grupe ar putea fi următorul: elevii sunt împărţiţi în două grupe, dintre care una afirmă sau susţine un punct de vedere, în timp ce cealaltă încearcă să-l contrazică, susţinând altceva sau punându-i în evidenţă lacunele. Tema în discuţie, o problemă semnificativă, este comunicată pe loc sau cu ceva timp mai înainte, pentru ca elevii să se poată informa, să strângă dovezi sau să pregătească argumente pe care le vor prezenta pentru a-şi susţine punctul de vedere. Problematica trebuie formulată cu atenţie, pentru a nu se ajunge la confuzii şi interpretări eronate. Informaţiile (datele) deţinute sau obţinute în urma documentării sunt analizate şi sistematizate, pentru a fi transformate în susţineri (argumente) ale punctului de vedere afirmat. În acest sens, se lucrează în echipă, procedându-se la o distribuire a sarcinilor. Prima grupă (afirmatorii) îşi prezintă punctul de vedere asupra chestiunii în discuţie, sprijinindu-se pe argumente, sau propune o soluţie. Cealaltă grupă (negatorii) contestă, pune sub semnul îndoielii, cere lămuriri, explicaţii, oferă alternative. Membrii săi îi chestionează pe ceilalţi, adresându-le întrebări, în aşa fel încât să pună în evidenţă punctele slabe ale susţinerilor lor. În final, se poate ajunge la o apreciere cu privire la cele afirmate de ambele grupe sau la un plan comun de rezolvare a problemei discutate. Participanţii la astfel de dezbateri îşi dezvoltă gândirea divergentă, spiritul critic, abilităţile de documentare şi comunicare eficientă, învaţă să identifice chestiunile majore ale unei probleme, să construiască demonstraţii solide bazate pe dovezi şi raţionamente.

5. Condiţii de aplicare

Aplicarea strategiilor euristice necesită o deosebită pregătire şi măiestrie pedagogică. Succesul depinde de respectarea unor condiţii:

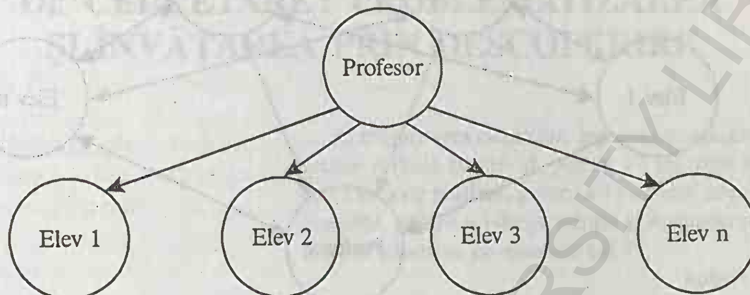
- întrebările se aleg şi se formulează cu grijă, evitându-se improvizaţiile;

- succesiunea întrebărilor trebuie minuţios şi logic stabilită, încât să se respecte logica ştiinţifică a disciplinei predate şi logica didactică ;
- în funcţie de situaţie, se va folosi tipul potrivit de întrebări ;
- întrebările trebuie gradate ca dificultate şi exprimate în aşa fel încât elevul să le poată înţelege ;
- întrebările se formulează corect, clar şi concis din punct de vedere ştiinţific şi gramatical ;
- întrebările trebuie să fie variate şi adresate în aşa fel încât să stimuleze gândirea şi creativitatea elevilor ;
- atunci când este nevoie, se adresează întrebări suplimentare sau ajutătoare, pentru a facilita înţelegerea, elaborarea răspunsului, corectarea răspunsurilor greşite ;
- nu se pun întrebări voit greşite sau încuietoare, deoarece acestea pot bloca sau induce în eroare elevii ;
- întrebările se adresează întregii clase şi apoi se stabileşte elevul care răspunde, în acest fel fiind activată întreaga clasă ;
- între întrebare şi răspuns se lasă suficient timp de gândire şi elaborare ;
- atunci când răspunde, elevul nu trebuie întrerupt, pentru a se evita inhibarea, cu excepţia cazurilor când răspunsul este în afara întrebării sau incorect ;
- tuturor elevilor li se oferă posibilitatea să participe la dezbatere ;
- este necesar ca elevul să demonstreze, atunci când este cazul, iniţiativă, spirit critic, responsabilitate în controlul, completarea şi revizuirea propriului răspuns.

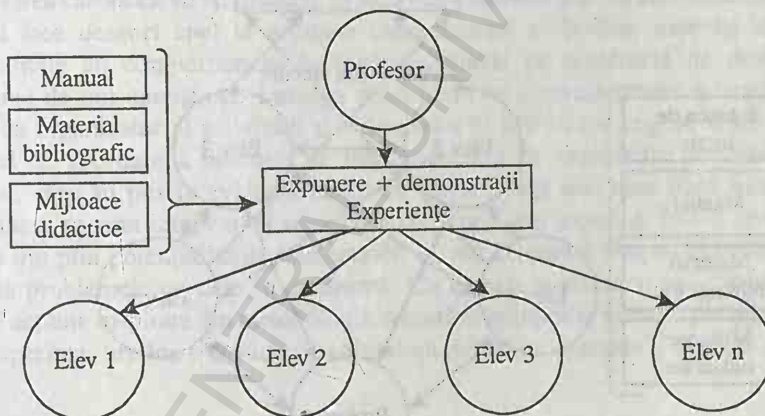
Optimizarea procesului didactic în vederea sporirii gradului de eficienţă se poate realiza apelând la o serie de modalităţi şi procedee acţionale, cunoscute în literatura de specialitate sub denumirea de strategii activ-participative. Abordarea euristică este una dintre ele, deoarece în cadrul său se produce o intensificare a interacţiunii subiectului cu conţinutul de învăţat. Pe măsură ce acţiunile cognitive în care îi antrenăm pe elevi sunt mai complexe şi mai solicitante, creşte productivitatea învăţării.

Două modele de dialog la lecţie
(Luminiţa Ghiviriug, 1975, p. 118)

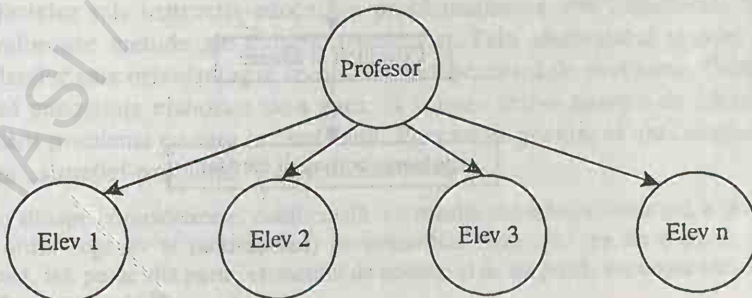
I. În condiţiile lecţiei tradiţionale
a) Profesorul evaluează pregătirea elevilor



b) Profesorul comunică noile cunoştinţe

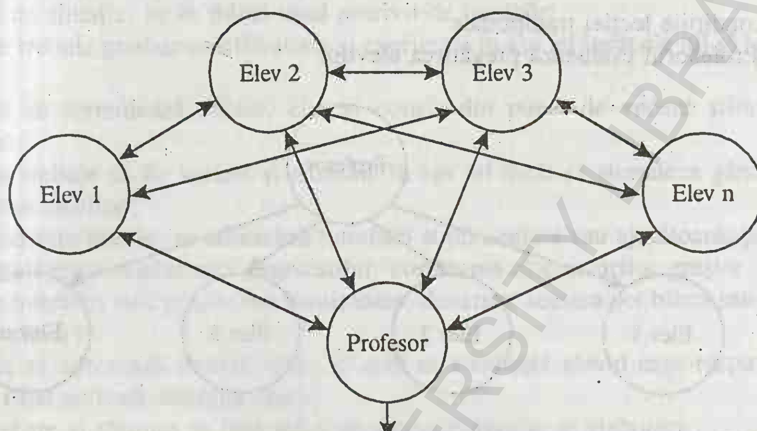


c) Profesorul fixează cunoştinţele comunicate

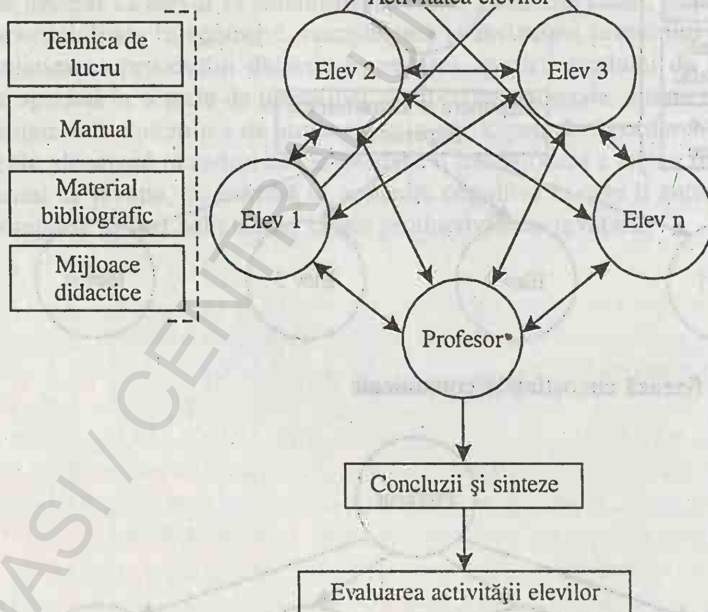


II. În condiţiile lecţiilor moderne

a) Profesorul organizator şi consultant



b)



c)

VI. STRATEGII BAZATE PRIORITAR PE ACŢIUNEA DE CERCETARE: PROBLEMATIZAREA ŞI ÎNVĂŢAREA PRIN DESCOPERIRE

„...în majoritatea cazurilor, intruirea presupune o comunicare verbală cu elevul, pentru a-l informa despre ceea ce va avea de realizat, pentru a-i reaminti ceea ce ştie mai dinainte, pentru a-i dirija atenţia şi acţiunile şi pentru a-i orienta gândirea pe anumite căi."

Robert M. Gagné

Predarea disciplinelor socio-umane presupune şi prezentarea unor sarcini cognitive, prin rezolvarea cărora elevii îşi însuşesc în mod activ cunoştinţele. În activitatea didactică, profesorul face deseori apel la acţiunea independentă a elevilor, care îşi asumă cu responsabilitate un comportament de învăţare centrat pe rezolvarea de probleme şi descoperirea de noi cunoştinţe. Întreaga procesualitate a învăţării este asistată însă de profesor, ca organizator al activităţii şi îndrumător al eforturilor cognitive ale elevilor. Acest mod de abordare a instruirii se fundamentează pe cercetările psihopedagogice întreprinse, care au pus în evidenţă faptul că elevii învaţă mai bine dacă sunt activaţi într-o acţiune, se simt implicaţi şi sunt motivaţi la un nivel superior. Într-o activitate ce le solicită din plin potenţialităţile intelectuale, ei vor descoperi singuri cunoştinţele sau soluţiile la problemele cu care se confruntă. Ca urmare a utilizării unor proceduri de gândire şi acţiune inspirate din metodologia cercetării ştiinţifice, precum problematizarea şi redescoperirea, are loc o învăţare a ştiinţei nu numai ca „produs", ci şi ca „proces".

1. Strategia problematizării

Datorită efectelor sale instructiv-educative, problematizarea este considerată una dintre cele mai valoroase metode ale didacticii moderne. Prin intermediul acestei strategii, gândirea elevilor este orientată spre rezolvarea independentă de probleme. Profesorul nu le comunică cunoştinţe elaborate de-a gata, ci îi pune într-o situaţie de căutare a unei soluţii, pentru problema cu care se confruntă. Punctul de pornire al unei asemenea lecţii este crearea „situaţiei-problemă", care desemnează:

> „...o situaţie contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realităţi (de ordin cognitiv şi motivaţional) incompatibile între ele: pe de o parte, experienţa trecută, iar, pe de altă parte, elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat elevul"[106].

106. Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980, p. 130.

Situaţia-problemă este generată de organizarea experienţei de învăţare a elevilor prin confruntarea lor cu o „problemă didactică", ce desemnează o dificultate pe care nu o pot soluţiona decât prin implicare şi căutare, în cadrul unei activităţi proprii de cercetare. Confruntarea cu problema produce un dezechilibru, o disonanţă cognitivă între resursele actuale şi cerinţele sarcinii. Este vorba, aşadar, de o situaţie special organizată de către profesor, în care elevii caută să depăşească anumite dificultăţi întâlnite, pentru a dobândi cunoştinţe noi, consolidându-şi totodată priceperile şi deprinderile.

Caracter de problemă prezintă doar acele sarcini didactice ce conţin o anumită dificultate cognitivă şi a căror rezolvare necesită o activitate de cercetare. Profesorul creează la lecţie, în mod intenţionat, anumite situaţii ce prezintă dificultăţi cognitive, pentru depăşirea cărora, în contextul studierii temei noi, elevii folosesc operaţii precum: analiza, sinteza, analogia, compararea, generalizarea. Receptarea unei probleme şi înţelegerea ei constituie, în opinia lui Wincenty Okon, punctul de plecare în procesul gândirii independente, soluţionarea urmând să fie rezultatul propriei activităţi de cercetare.

Problema didactică este definită ca interacţiune cognitivă subiect – obiect (Miron Ionescu, Vasile Chiş), interacţiune ce prezintă următoarele caracteristici:

- reprezintă pentru elevi o dificultate cognitivă, care necesită un efort de gândire pentru a putea fi depăşită;
- trezeşte interesul, provoacă o anumită încordare intelectuală şi declanşează o trebuinţă de cunoaştere care mobilizează la efort;
- există lacune în sistemul de cunoştinţe al elevului, golul urmând să fie umplut prin rezolvarea problemei;
- activitatea elevului este orientată către înlăturarea zonei de incertitudine (necunoscutul), prin descoperirea de cunoştinţe şi procedee de acţiune;
- soluţionarea problemei se bazează pe experienţele şi cunoştinţele dobândite anterior de către elevi.

Elevii sunt puşi în faţa unei dificultăţi, care produce în mintea lor o stare conflictuală între experienţa cognitivă dobândită anterior şi elementul de noutate şi surpriză, necunoscutul cu care se confruntă. Conflictul intelectual pozitiv apare între ceea ce ştie şi ceea ce nu ştie elevul atunci când se află într-o situaţie-problemă care îi provoacă curiozitate, nedumerire, incertitudine, nelinişte şi dorinţa de a învinge obstacolele. Există lipsuri în sistemul său de cunoştinţe şi acest fapt îl determină să caute şi să descopere cunoştinţe sau procedee de acţiune pentru a ieşi din impas. Problema este o „structură cu date insuficiente", după cum o defineşte Wincenty Okon[107], elevului revenindu-i sarcina de a completa această structură analizând elementele date, legăturile cunoscute şi necunoscute dintre ele, căutând elementele care lipsesc. În orice problemă există ceva cunoscut (dat) şi ceva necunoscut, rezolvarea constând în aflarea elementului necunoscut.

Într-o secvenţă de instruire organizată ca situaţie-problemă, elevul învaţă elaborând soluţii proprii, apelând, în acest scop, la cunoştinţe şi tehnici dobândite anterior. Elementele structurii sale cognitive (concepte, legi, principii, termeni de legătură) facilitează procesul de rezolvare a problemei[108]. Rezolvarea situaţiei-problemă solicită

---

107. Wincenty Okon, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 50.
108. Mihai Stanciu, *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 85.

reorganizarea şi restructurarea informaţiilor deja însuşite. Cunoştinţele şi experienţele anterioare, care au legătură cu problema dată, reprezintă premisele de bază ale rezolvării, ale producerii unei idei noi.

„Despre un om care rezolvă o problemă se poate spune deci că, posedând anumite cunoştinţe, are şi anumite lacune, care fac imposibilă formularea imediată a unui răspuns la problema pusă."[109]

Elaborarea răspunsului presupune activizarea unei anumite părţi din experienţa anterioară, fără de care rezolvarea nu ar fi posibilă. Dacă punctele de pornire nu sunt suficiente, cercetarea nu îşi atinge scopul. Elevul nu dispune de la început de toate informaţiile necesare pentru a identifica necunoscuta. Dar, în realitate, însăşi existenţa necunoscutei îi este dezvăluită de ceea ce cunoaşte deja. El confruntă, corelează, organizează informaţiile şi, sesizând verigile lipsă, le caută. În activitatea mintală productivă, căutarea nu are, în general, caracterul unei tatonări la întâmplare, ci reprezintă un efort orientat, organizat şi selectiv. Informaţiile deja însuşite nu trebuie doar păstrate în memorie, ci şi folosite în aşa fel încât să se creeze o reţea dinamică de conexiuni, cât mai bogată, mai diversă şi mai complexă, care să facă posibilă descoperirea soluţiei problemei. Învăţarea problematizată, consideră Wincenty Okon, are un caracter euristic, deoarece se sprijină pe gândirea euristică şi se conduce după reguli euristice. A gândi înseamnă, în primul rând, a-ţi pune întrebări pentru a identifica elementele necunoscute, prin raportare la datele deţinute. Întrebările nu provin de la profesor, care doar propune problema, cel mai adesea ele fiind puse de elevi şi se referă la necunoscută.

Una dintre acuzele aduse abordării euristice se referă la faptul că, răspunzând unor întrebări fragmentare, adresate de profesor, elevul nu reuşeşte să surprindă în ansamblu chestiunea discutată, nu ajunge la o perspectivă a întregului (Giorgio Gostini, Leroy Gilbert). Gândirea problematică ce se exprimă, de exemplu, într-o lucrare de filosofie depăşeşte acest neajuns. Referitor la acest aspect, Jacqueline Russ scrie:

„Problema e cea care aduce dezbaterii adevăratul ei fundament filosofic: constituie baza solidă a exerciţiului, firul său conducător şi euristic. Graţie problemei, ansamblul este unificat de o idee totalizatoare, care îl guvernează şi îl comandă, de la introducere până la concluzie"[110].

Rezolvarea de probleme nu constituie doar un simplu exerciţiu de aplicare a unor achiziţii dobândite anterior, ea trebuie privită ca o „rezolvare productivă de probleme" (Robert M. Gagné) Pentru aceasta, este nevoie însă de îndrumarea permanentă a profesorului, care organizează situaţia-problemă, prezintă datele problemei, orientează activitatea elevilor, oferă sugestii de ordin metodologic, acordă ajutor în rezolvarea problemei şi evaluarea soluţiei, consolidează procesul de sistematizare şi fixare a cunoştinţelor astfel dobândite.

Punerea problemelor este reprezentativă pentru stadiul actual al „ştiinţei" predării, consideră L.J. Cronbach (*Educational Psychology*, 1963). Educarea capacităţii de rezolvare a problemelor constituie o funcţie majoră a şcolii contemporane. De aceea, strategia rezolvării de probleme este privită ca un model optim de predare şi învăţare.

---

109. Wincenty Okon, *op. cit.*, pp. 32-33.
110. Jaqueline Russ, *op. cit*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999, p. 53.

O secvenţă de instruire problematizată poate fi organizată pentru o activitate individuală sau pe grupe a elevilor şi cuprinde în structura sa următoarele momente principale:

- prezentarea problemei şi analizarea ei;
- formularea ipotezei, atât asupra soluţiei ce se va obţine, cât şi asupra procedeelor de învăţare;
- elevii reflectează asupra elementelor cunoscute, analizează, sintetizează, descoperă corelaţii şi efectuează raţionamente, pentru a descoperi elementele care lipsesc;
- elaborarea soluţiei şi evaluarea ei; dacă activitatea a fost organizată pe grupe, se procedează la o comparare a rezultatelor;
- sistematizarea şi consolidarea noilor cunoştinţe dobândite.

Predarea problematizată presupune structurarea lecţiei astfel încât să fie creată o situaţie-problemă, pe care elevul doreşte să o depăşească prin soluţionare. Să luăm ca exemplu următoarea situaţie-problemă creată în cadrul unei lecţii de filosofie: „Dacă menirea statului este de a impune o anumită ordine socială, mai putem vorbi de libertăţi individuale?". După ce problema este formulată (prezentată) de către profesor şi înregistrată de către elevi, se iniţiază demersul de soluţionare a ei, care se derulează după cum urmează:

1) Elevii realizează o incursiune în propriul univers cognitiv, reamintindu-şi cunoştinţe dobândite anterior, necesare depăşirii dificultăţii cu care se confruntă:
   - Th. Hobbes, J. Locke, J.-J. Rousseau: pentru a depăşi starea de natură, când erau ameninţaţi de nenumărate pericole, oamenii au renunţat la unele drepturi, formând o comuniune în care să se simtă apăraţi. Ei au acceptat un fel de „contract social" de tipul: renunţ la dreptul de a mă conduce singur şi autorizez pe altcineva să asigure drepturi şi obligaţii pentru toţi, cu condiţia ca fiecare să procedeze la fel. Oamenii se subordonează statului, dar nu în mod absolut, ci doar în măsura în care acest lucru a fost cuprins în contract. Dacă statul îşi depăşeşte prerogativele cuprinse în contract, oamenii nu mai sunt obligaţi să i se supună. Indiferent ce contract au încheiat, ei nu renunţă la anumite drepturi pe care le au de la natură (libertate, proprietate etc.). Pentru Rousseau, Kant şi alţi filosofi ai epocii moderne, rolul statului este de a asigura condiţiile necesare convieţuirii oamenilor, prin asigurarea respectării drepturilor şi libertăţilor fiecăruia;
   - cunoştinţele dobândite prin predarea lecţiei „Drepturile omului": pentru ca un om să beneficieze de drepturile sale (negative), acţiunea statului trebuie să fie cât mai mică, rezumându-se la a veghea la respectarea lor. Dimpotrivă, pentru ca drepturile pozitive ale oamenilor să fie asigurate, statul trebuie să intervină activ în viaţa lor;
   - Hegel: statul are o misiune superioară de îndeplinit (satisfacerea interesului general, a cerinţelor Raţiunii) şi individul trebuie să i se supună necondiţionat. Libertatea sa se rezumă la libertatea pe care i-o acordă statul, căci „statul este realizarea libertăţii";
   - marxismul: subordonarea societăţii faţă de stat. Acesta dictează societăţii în numele misiunii sale superioare, aceea de a crea o societate raţională, bazată pe egalitate. Idealul libertăţii este subordonat idealului egalităţii.
2) Pornind de la aceste cunoştinţe dobândite anterior, elevii pot formula o ipoteză privind soluţionarea problemei, de exemplu: „Libertăţile individuale sunt asigurate

dacă ordinea socială pe care o impune statul se fundamentează pe principii democratice".

3) Urmează elaborarea soluţiei, argumentându-se în favoarea ideii lansate ca ipoteză de lucru.

Soluţie:

Libertăţile individuale sunt garantate şi se pot exercita doar într-o societate democratică. Într-o astfel de societate, legitimitatea autorităţii politice este asigurată prin voinţa liber consimţită a indivizilor, exprimată prin vot în cadrul alegerilor. Scopul statului democratic, în care libertatea unui individ este posibilă doar concomitent cu libertatea celorlalţi, nu este nici realizarea „Binelui general" (Hegel), nici realizarea unui sistem de organizare socială bazat pe egalitate (Marx), ci apărarea drepturilor şi libertăţilor individuale. Soarta libertăţii este legată de impunerea unor legi democratice, care să reglementeze felul în care oamenii beneficiază de libertatea de gândire, exprimare şi acţiune, de dreptul la educaţie şi asistenţă socială etc. Singurele constrângeri admise sunt cele destinate apărării acestor drepturi şi libertăţi. O constrângere exercitată împotriva voinţei unui individ este dreaptă doar dacă este menită să prevină lezarea intereselor altor oameni. În acest fel, amestecul statului în viaţa indivizilor este considerabil restrâns. Nu este de dorit o amplificare a puterii statului în sensul modelării societăţii după bunul plac al câtorva, prin multiplicarea constrângerilor, astfel încât oamenii să fie dirijaţi în direcţii prestabilite, contrar voinţei lor. Dimpotrivă, este de dorit o limitare a puterii statului şi o minimizare a constrângerilor, pentru a se evita abuzurile şi încălcările drepturilor şi libertăţilor cetăţenilor. A fi liber înseamnă a voi să-ţi manifeşti individualitatea, ceea ce te identifică şi te singularizează. Puterea statului trebuie să acţioneze în direcţia respectării intereselor particulare, fără să impună individului comportamente pe care conştiinţa sa nu le aprobă. Una dintre caracteristicile oamenilor liberi este tocmai posibilitatea de a alege conform interesului personal, cu condiţia ca acesta să nu lezeze interesele celorlalţi, deoarece libertatea unora nu se poate exercita în detrimentul libertăţii altora.

Soluţia pe care elevii o aduc problemei cu care se confruntă constituie un pas semnificativ spre descoperirea ideilor liberale despre libertăţile individuale. Evaluarea soluţiei se poate realiza prin confruntarea cu ideile descoperite prin lectura textelor aparţinând unor filosofi precum K. Jaspers şi J.St. Mill, prezentate în manual.

4) Cunoştinţele dobândite vor fi consolidate şi completate prin însuşirea ideilor cuprinse în textele amintite.

Karl Jaspers:

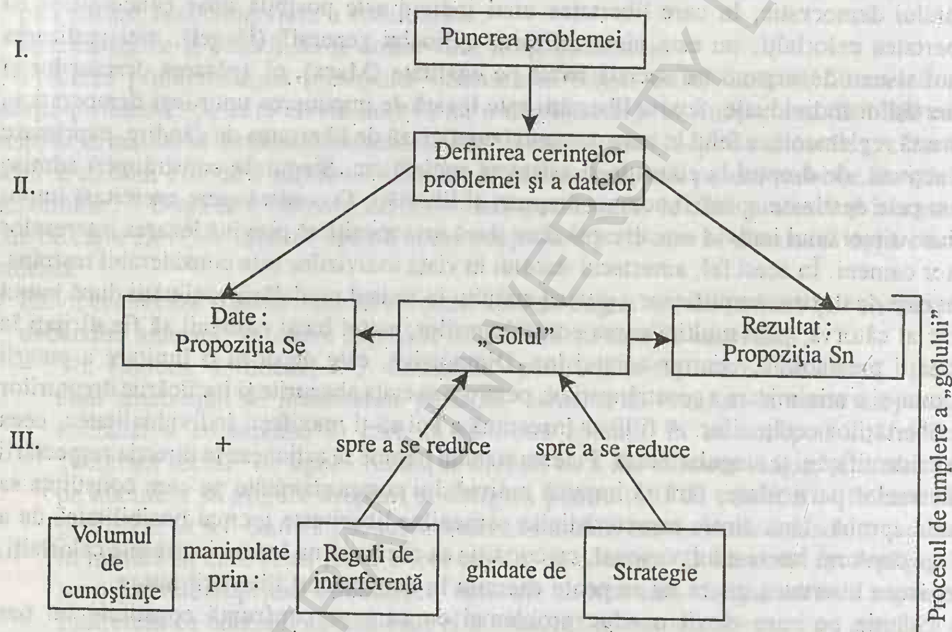
- libertatea politică este dependentă de legitimitate;
- când legitimitatea dispare, libertatea este distrusă şi ea;
- libertatea individului este posibilă, în măsura în care poate exista concomitent cu libertatea celorlalţi;
- individul are o dublă exigenţă: să fie protejat de violenţă şi să i se recunoască valabilitatea opiniei şi voinţei sale;
- libertatea se poate înfăptui numai prin înfrângerea forţei de către justiţie;
- inviolabilitatea dreptului personalităţii umane individuale;
- dreptul fiecăruia de a participa la viaţa comunităţii.

John St. Mill:

- mărirea inutilă a puterii statului constituie un pericol;

– este necesară o restrângere a amestecului autorităţii politice în viaţa indivizilor;
– un popor liber nu se va lăsa niciodată robit de un om sau de un grup de oameni;
– nimic nu poate determina un asemenea popor să facă sau să suporte ceva ce el nu vrea.

Paradigma rezolvării de probleme
(D.P. Ausubel, F.G. Robinson, 1981, p. 593)



Domeniul filosofiei este, prin excelenţă, unul problematic, de aceea predarea sa, ca disciplină şcolară, se pretează cu uşurinţă la abordări problematizante. Prezentăm în continuare câteva situaţii-problemă, ce pot fi create în predarea acestei discipline:

- Ne naştem oameni sau devenim oameni?
- Omul este scop sau mijloc?
- Dacă oamenii trebuie să se supună autorităţii divine, în ce măsură mai sunt liberi? Mai pot fi făcuţi răspunzători de faptele lor?
- Natura omului şi practicarea dreptăţii sunt în conflict?
- Depinde sau nu ordinea din univers de anumite criterii subiective de apreciere?
- Cum se explică existenţa determinismului în natură şi în viaţa oamenilor?

Se consideră că, în predarea problematizantă, poate fi atins un nivel superior de performanţă, dacă elevii sunt capabili ei înşişi să problematizeze în mod corect şi productiv teme încă neabordate. Acest lucru este posibil nu numai în ce priveşte filosofia, ci şi în predarea şi învăţarea celorlalte discipline socio-umane. De exemplu, putem crea în predarea disciplinei Economie următoarea problemă: „O firmă reduce numărul de

salariaţi şi înregistrează o reducere a nivelului producţiei, dar productivitatea medie a muncii este superioară celei din perioada anterioară. Evaluaţi eficienţa muncii salariaţilor concediaţi în raport cu cea a celor care au rămas. Ce evoluţie va înregistra costul unitar ? ".

Elaborarea soluţiei presupune capacitatea de a raţiona, flexibilitate în gândire, imaginaţie şi inventivitate, creativitate. Reuşita unui asemenea demers are la bază motivaţia intrinsecă, deoarece elevii îşi află recompensa în satisfacţia resimţită o dată cu descoperirea soluţiei. Interesul crescut pentru rezolvarea de probleme este explicat de către Hans Aebli prin faptul că elevii pot acţiona efectiv asupra unor date, pentru a descoperi altele noi :

> „...este dovedit faptul că elevii acordă învăţământului un interes direct proporţional cu gradul de activitate pe care le permite s-o desfăşoare. Interesul lor este mai mare dacă pot să rezolve o problemă ei înşişi printr-o cercetare personală decât dacă trebuie să asiste la demonstrarea soluţionării ei"[111].

Creând o situaţie-problemă, oferim elevului posibilitatea să se antreneze într-un proces intelectual activ. Datorită potenţialului său activizator – subiectul cunoscător se raportează activ la sarcina de instruire –, strategia rezolvării de probleme prezintă o serie de valenţe didactice, cu o influenţă profundă asupra personalităţii elevilor :
- captează cu uşurinţă atenţia, declanşează interesul cognitiv, mobilizează la efort ;
- asigură o motivare intrinsecă a învăţării ;
- dezvoltă schemele operatorii ale gândirii şi consolidează structurile cognitive ale elevilor ;
- asigură creşterea operativităţii cunoştinţelor ;
- asigură o mai bună stăpânire a cunoştinţelor şi priceperilor ;
- antrenează aptitudinile creatoare ;
- dezvoltă procesele reglatorii, viaţa emoţională şi trăsăturile de personalitate ale elevilor ;
- cunoştinţele dobândite prin efort propriu sunt reţinute un timp mai îndelungat datorită memorării logice şi conceperii structurale a conţinutului ;
- stimulează spiritul de explorare ;
- contribuie la formarea unui stil activ de învăţare ;
- pregăteşte elevul pentru independenţă în gândire şi cultivă autonomia în afişarea unor puncte de vedere proprii.

Strategia rezolvării de probleme nu are o aplicabilitate universală. Există conţinuturi care nu se pretează la o asemenea abordare, după cum există şi situaţii când elevii nu dispun de cunoştinţele şi abilităţile necesare. De aceea, în domeniul disciplinelor socio-umane, această strategie se aplică în combinaţie cu alte modalităţi de abordare, cum ar fi studiul de caz, dezbaterea, lectura şi analiza de text etc.

111. Hans Aebli, *op. cit.*, p. 22.

2. Învăţarea prin descoperire

În predarea disciplinelor socio-umane există o puternică tendinţă de a se apela la experienţele de descoperire a unor cunoştinţe, pe care elevii urmează să le încorporeze în structura loc cognitivă. Conţinutul ce se doreşte a fi însuşit nu este prezentat de profesor într-o formă finală, elaborată, ci trebuie descoperit de către elevi printr-o angajare intelectuală efectivă. Aplicarea strategiei de predare şi învăţare prin descoperire este posibilă doar dacă acel conţinut este accesibil investigaţiei independente, adică, după cum afirmă I.K. Babanski, se află în zona proximei dezvoltări a capacităţilor cognitive ale elevilor. Aceasta înseamnă că el nu reprezintă o sferă cu totul nouă, ci continuă logic sau pseudologic cunoştinţele învăţate anterior, pe baza cărora pot fi iniţiate o serie de demersuri independente de investigare, în scopul însuşirii de noi concepte, idei, moduri de argumentare etc.

Învăţarea prin descoperire trebuie abordată împreună cu problematizarea, consideră I.K. Babanski, deoarece are o factură euristică, punctul de plecare constând într-o interogaţie sau într-o problemă. Există o strânsă corelaţie între descoperire şi problematizare, susţine şi Ioan Nicola. Dar, dacă în ce priveşte problematizarea accentul se pune pe crearea şi declanşarea unei situaţii de învăţare (situaţia-problemă), în cazul descoperirii accentul cade pe căutarea şi aflarea soluţiei:

> „Problematizarea şi descoperirea constituie două momente ale aceluiaşi demers euristic al învăţării: ceea ce urmează a fi descoperit presupune ca, în prealabil, să fi fost provocat, iar orice situaţie-problemă ce apare urmează să se încheie cu descoperirea soluţiei. Putem spune acum că metoda descoperirii constă în reactualizarea experienţei şi/a capacităţilor individuale, în vederea concentrării şi aplicării lor asupra unei situaţii-problemă prin explorarea diverselor sale alternative şi găsirea soluţiei. În acest context, soluţia se traduce în cunoştinţe noi, procedee de acţiune şi rezolvare etc. Până când să ajungă aici, elevul desfăşoară o intensă activitate independentă de prelucrare, observare, prin încercări şi erori, achiziţiile la care va ajunge fiind, în acest caz, mai trainice şi la un nivel de operaţionalitate mai ridicat. Situaţia-problemă declanşează descoperirea. Este o condiţie necesară, dar nu şi suficientă. Pe parcurs, descoperirea urmează să întreţină o atitudine activă din partea elevului prin explorarea alternativelor şi a obstacolelor ce apar"[112].

Aflându-se în ipostaza de subiect activ al cunoaşterii, elevul desfăşoară o intensă activitate de descoperire a cunoştinţelor. În funcţie de relaţia ce se stabileşte între profesor şi elev pe parcursul derulării demersului, putem identifica două forme ale acestui gen de activitate:

1) *Învăţarea prin descoperire independentă* – întreaga responsabilitate a efectuării sarcinii revine elevului, profesorul doar supraveghează şi controlează.
2) *Învăţarea prin descoperire dirijată* – profesorul coordonează îndeaproape efortul elevilor, oferind îndrumări, sugestii, puncte de sprijin, soluţii parţiale sau adresând întrebări.

În funcţie de relaţia ce se stabileşte între cunoştinţele dobândite anterior şi cele care urmează să fie descoperite şi însuşite, putem distinge următoarele tipuri de descoperire:

---

112. Ioan Nicola, *op. cit.*, p. 260.

1) *Descoperirea inductivă* – pe baza cunoştinţelor particulare sunt dobândite cunoştinţe cu un grad mai mare de generalitate.
2) *Descoperirea deductivă* – pornind de la cunoştinţe cu un grad de generalitate mare se ajunge la cunoştinţe particulare sau cu un grad de generalitate mai mic.
3) *Descoperirea transductivă* – se bazează pe relaţii analogice între serii de date (raţionamentul prin analogie).

Aplicarea cu succes a strategiei de predare şi învăţare prin descoperire presupune lectura critică a unor texte oferite de diverse surse de informare (manual, crestomaţii, bibliografii suplimentare), analiza şi comentariul. În cadrul acestor activităţi de învăţare, elevii urmează:

- să facă uz de gândirea critic-reflexivă;
- să distingă între enunţurile de fapt şi cele de valoare;
- să se raporteze critic la argumente;
- să utilizeze corect şi flexibil conceptele şi informaţia factuală;
- să-şi formeze şi să-şi exprime părerile personale.

În predarea disciplinelor socio-umane, cu deosebire a filosofiei, se recurge la lectura activă şi reflexivă a unor texte de referinţă pentru o anumită temă. Lectura textului are ca scop însuşirea unor cunoştinţe şi dezvoltarea competenţelor de ordin intelectual. Nu este vorba de o simplă sesizare a unor conţinuturi rigide, ci de un proces intelectual organizat, de dezvoltare a gândirii elevilor prin confruntări cu alte gândiri constituite şi finisate.

> „...adevărată lectură filosofică rezidă în a învăţa să gândeşti. Citirea unui text filosofic nu desemnează numai o operaţie prin care te informezi asupra materiei sau conţinutului unei teorii sau a unei doctrine, ci într-o mult mai mare măsură un ansamblu de acte prin care te familiarizezi cu textele şi prin care, în consecinţă, aprofundezi exerciţiul reflecţiei. A citi un text filosofic înseamnă a opera o «acordare de sens», acordare dinamică şi personală"[113].

Lectura de text trebuie însoţită permanent de reflecţia personală, ca exerciţiu necesar pentru a înţelege conţinutul ideatic şi a lua o atitudine critică, pentru a forma opinii personale şi judecăţi de valoare. Ca să fie autentică şi profundă, ea presupune un efort de înţelegere a sensului conceptelor şi ideilor, corelarea, confruntarea, regândirea şi evaluarea lor. Lectura metodică a unui text presupune următoarele exigenţe:

- textul se citeşte şi se explică integral;
- forma şi conţinutul nu pot fi disociate şi tratate separat;
- nu se atribuie autorului *a priori* o intenţie;
- nu se urmăreşte pasiv, mecanic derularea textului;
- în cuprinsul său, se fac asocieri sau disocieri, explicitări sub aspectul terminologiei, tezelor susţinute, consecinţelor;
- se observă precis şi nuanţat formele sau sistemele de forme (câmp semantic, enunţ, metafore, figuri de stil, modalităţi de exprimare);
- ideile sunt preluate fără deformări prin rupere din context sau interpretare abuzivă;
- ordinea notiţelor pe care le iau elevii să corespundă cu ordinea textului;
- nu se susţine că un autor are întotdeauna dreptate.

113. Jacqueline Russ, *op. cit.*, p. 88.

Învăţarea prin descoperire presupune o lectură activă şi nu o receptare pasivă şi mecanică, antrenând elevii în analize şi comentarii însoţite de întocmirea fişelor de lectură, conspectelor, rezumatelor. Valenţele analizei de text în predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane sunt multiple. Elevii vor învăţa să identifice puncte de vedere, presupoziţii şi implicaţii, să analizeze logic, să coreleze şi să caracterizeze ideile cuprinse în text, să le regândească şi să le confrunte cu altele, formându-şi în cele din urmă un punct de vedere personal cu privire la o chestiune. Ca exerciţiu spiritual, analiza şi comentariul de text necesită respectarea următoarelor cerinţe:

- să se precizeze tema tratată în text, problema, teza susţinută de autor (ideea directoare);
- textul să fie situat în contextul gândirii autorului sau în opera din care a fost extras;
- să se desprindă ideile principale, în exprimarea cărora să fie evitată parafrazarea sau reproducerea mecanică, adică formulările care conduc la repetarea textului (autorul zice că...);
- să se explice esenţialul şi să se pună în relief expresiile încărcate de sens, urmărindu-se înţelegerea lor;
- să se clarifice sensul conceptelor, presupoziţiile lor, funcţia lor euristică;
- să se organizeze un tablou al conceptelor sau al termenilor-cheie, purtători de sens;
- conceptele, ideile, pasajele relevante trebuie reformulate pentru a putea fi exprimate, astfel încât să se evite reproducerea mecanică, pasivă şi sterilă;
- să se realizeze o distincţie clară între probleme şi soluţii, între soluţii şi argumente;
- raportarea la text trebuie să fie una critică, comparându-se opinia exprimată cu puncte de vedere şi argumente proprii sau oferite de alţi autori;
- să se aprecieze consecinţele pe care le comportă textul;
- să nu se confunde analiza de text cu rezumatul acestuia.

Confruntarea elevului cu un text nu se rezumă la o simplă informare, ci presupune şi o exersare a gândirii prin exerciţii de tip reflexiv, hermeneutic, desfăşurate individual sau în grup. Analiza de text, prin intermediul căreia are loc îndeosebi surprinderea articulaţiilor gândirii unui autor, se însoţeşte cu comentariul, despre care Jacqueline Russ afirmă că reprezintă „şcoala fidelităţii faţă de gândire"[114].

Travaliul gândirii autorului studiat este supus unei reflecţii personale a elevului. A studia reflexiv un text înseamnă a aprecia fecunditatea soluţiei aduse de autorul său, forţa argumentelor, perspectivele deschise, eventual a prezenta o critică prin care să fie evidenţiate imprecizii sau contradicţii. A critica nu înseamnă însă a cădea într-o atitudine pur negativă.

> „A critica nu înseamnă a distruge, ci a înţelege; nu înseamnă a denunţa în absolut absurdităţile sau incoerenţele, ci a integra anumite dificultăţi sau «aporii» în sânul unei sinteze comprehensive. A distruge înseamnă a rămâne la litera textului, la aparenţa lui primă, în timp ce a înţelege înseamnă a merge la spiritul textului şi la conţinutul lui adevărat. Distrugerea este dogmatică, adevărata critică filosofică este înţelegerea problemei interne şi evaluarea echilibrată a importanţei răspunsului adus."[115]

114. *Ibidem*, p. 219.
115. *Ibidem*, p. 228.

Comentariul reclamă o lectură atentă, care nu presupune o critică certăreaţă, răutăcioasă, ci o înţelegere şi clarificare a ideilor, prin raportare la contextul istoric în care au fost elaborate. Analiza şi comentariul de text nu trebuie să fie lacunare şi parţiale, dimpotrivă, se impune receptarea ansamblului global şi unitar al gândirii.

Să luăm ca exemplu, pentru analiză şi comentariu, textul lui John Locke cuprins în manualul de filosofie la capitolul „Adevărul”.

> „Toate ideile vin pe calea senzaţiei sau a reflecţiei. Să presupunem deci că mintea este oarecum ca şi o coală albă de hârtie, pe care nu stă scris nimic, că e lipsită de orice idee ; cum ajunge ea să fie înzestrată ? De unde dobândeşte ea această nemăsurată mulţime de idei pe care imaginaţia fără odihnă şi fără imagini a omului i-o înfăţişează într-o diversitate aproape nesfârşită ? De unde are ea toate elementele raţiunii şi ale cunoaşterii ? La aceasta eu răspund într-un cuvânt : din experienţă. Pe aceasta se sprijină cunoaşterea noastră şi din aceasta provine în cele din urmă ea însăşi. Observaţia noastră, îndreptată fie spre obiectele exterioare sensibile, fie spre procesele lăuntrice ale minţii noastre, pe care le percepem şi asupra cărora reflectăm este ceea ce procură intelectului toate elementele gândirii. Acestea două sunt izvorul cunoaşterii, de unde se nasc ideile pe care le avem sau pe care le putem avea în chip natural.
> Obiectul senzaţiei este primul izvor al ideilor. Mai întâi, simţurile noastre, venind în atingere cu anumite obiecte sensibile, introduc în minte diferite percepţii, potrivit feluritelor căi pe care acele obiecte lucrează aspra simţului ; în acest fel, ajungem la aceste idei pe care le avem despre galben, alb, cald, rece, dur, amar, dulce şi toate acelea pe care le numim calităţi sensibile, despre care, atunci când eu spun că simţurile le introduc în minte, înţeleg că aduc în minte de la obiectele externe ceea ce produc acolo acele percepţii. Acest izvor al celor mai multe dintre ideile pe care le avem, care depinde în întregime de simţuri şi comunică prin ele cu intelectul, eu îl numesc «senzaţie».
> Procesele minţii noastre alcătuiesc celălalt izvor al ideilor. În al doilea rând, celălalt izvor din care experienţa alimentează intelectul cu idei este perceperea proceselor lăuntrice ale propriei noastre minţi, când ea se îndreaptă asupra ideilor pe care le-a dobândit, proces care, atunci când sufletul ajunge să reflecteze asupra lor şi să le examineze, dă intelectului o altă categorie de idei pe care nu le-ar fi putut dobândi numai de la lucrurile din afară ; asemenea idei sunt percepţia, gândirea, îndoiala, credinţa, raţionamentul, actul de cunoaştere, actul de voinţă şi toate acţiunile felurite ale propriei noastre minţi, de la care noi, fiind conştienţi de ele şi observându-le noi înşine, primim în intelect idei tot aşa de distincte ca şi ideile pe care le primim de la corpurile care ne impresionează simţurile. Fiecare om are în el însuşi în întregime acest izvor de idei şi, cu toate că acesta nu este un simţ, întrucât nu are de-a face întru nimic cu obiectele exterioare, totuşi se aseamănă foarte mult şi ar putea fi numit destul de propriu «simţ intern». Dar, cum eu numesc «senzaţie» celălalt izvor, pe acesta îl numesc «reflecţie», deoarece ideile pe care le procură acest izvor sunt numai acelea pe care mintea le dobândeşte reflectând asupra propriilor ei procese” (J. Locke, *Eseu asupra intelectului omenesc*).

Analiza :

Situarea textului în contextul gândirii autorului :

- textul este selectat din lucrarea *Eseu asupra intelectului omenesc*, aici fiind prezentată concepţia lui Locke asupra cunoaşterii ;
- în amintita lucrare, filosoful caută să răspundă câtorva întrebări fundamentale : care este izvorul cunoaşterii noastre certe ? Ce şi cât cunoaştem ? Care sunt limitele cunoaşterii noastre ? Ce valoare are ea ? ;

- concepţia lui John Locke asupra cunoaşterii este empiristă (după unii comentatori, senzualistă): cunoştinţele noastre şi principiile spiritului rezultă din experienţă;
- John Locke este un reprezentant de seamă al empirismului, care, contrar curentului raţionalist, propune o altă cale de a ajunge la certitudine: experienţa.

Tema tratată în text (problema):

- care este sursa opiniilor noastre certe (adevărate)?;
- scopul: a explica în ce fel intelectul ajunge la noţiunile lucrurilor;
- interesul filosofului se îndreaptă înspre problema originii şi certitudinii cunoaşterii, înspre diferenţa dintre opinie şi cunoaştere.

Teza susţinută:

- întreaga cunoaştere îşi are fundamentul în impresiile simţurilor;
- dacă o idee (opinie) nu este extrasă din impresiile simţurilor, înseamnă că ea nu poate fi justificată şi, prin urmare, nu o putem trata drept cunoaştere;
- în concepţia empiriştilor, impresiile simţurilor reprezintă ultimul temei al cunoaşterii.

Ideile principale cuprinse în text:

- toate ideile noastre îşi au originea în senzaţie şi în reflecţie:
  - fiind împotriva teoriei ideilor înnăscute, John Locke consideră că la început mintea omului este ca o coală albă de hârtie (*white paper*) pe care nu e scris nimic şi care este lipsită de orice idee;
  - ideile sunt dobândite din experienţă, pe care se sprijină cunoaşterea şi din care provine, în cele din urmă, ea însăşi.

Nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu.

- există două tipuri de experienţă:

a) experienţă exterioară, realizată prin intermediul simţurilor (*sensation*):
  - oferă impresii despre lucrurile exterioare sensibile, care fac obiectul senzaţiei;
  - senzaţiile apar datorită faptului că simţurile noastre, care vin în contact cu anumite obiecte sensibile, introduc în minte diferite percepţii şi, în acest fel, ajungem la idei despre calităţile sensibile ale lucrurilor (atunci când spunem că simţurile introduc în minte diferite percepţii, înţelegem că ele aduc în minte de la obiectele exterioare nouă ceea ce produce acolo acele percepţii);
  - venind în contact cu obiectele externe, simţurile introduc în minte percepţii despre calităţile lor sensibile: galben, alb, cald, rece, dulce, amar, dur etc., pe baza cărora se formează ideile.

b) experienţa interioară prin reflecţie (*reflection*):
  - perceperea proceselor lăuntrice ale minţii noastre, ca izvor al ideilor;
  - când se îndreaptă asupra ideilor dobândite, reflectează asupra lor şi le examinează, oferind intelectului o altă categorie de idei;
  - aceste idei se referă la activitatea şi stările sufletului: sentimentele, gândirea, voinţa, îndoiala, percepţia, raţionamentul, credinţa;
  - acest proces este numit „simţ intern", deoarece se aseamănă cu simţul numit „senzaţie", dar pentru a le deosebi îi spunem „reflecţie".

Mod de argumentare: raţionamentul inductiv, prin care se face trecerea de la particular la general.

Concepte cheie: senzaţie, reflecţie, percepţie, experienţă, idee, procese ale minţii, calităţi sensibile. Care este înţelesul lor? Aşa cum reiese din text:

- senzaţie – izvor al ideilor, întrucât oferă intelectului impresii despre lucruri ;
- reflecţie – izvor al cunoaşterii, care procură idei despre propriile procese ale minţii ;
- percepţie – ceea ce se dobândeşte prin simţuri, cu privire la obiectele concrete ;
- experienţă – cunoaşterea realizată prin simţuri ;
- idee – ceea ce avem în minte ca reprezentare a ceva ;
- procese ale minţii – acţiuni ale acesteia, care fac obiectul reflecţiei ;
- calităţi sensibile – proprietăţi ale lucrurilor exterioare.

Venind în sprijinul elevilor, pentru a facilita înţelegerea, profesorul aduce precizări suplimentare, cu privire la sensul acestor noţiuni. De asemenea, înainte de a începe efectiv analiza de text, elevii pot prezenta scurte comunicări (referate, fişe de lectură) cu privire la opera (concepţia) autorului studiat sau curentul filosofic în care se încadrează.

Comentariu :

În textul prezentat, putem surprinde preocuparea lui John Locke privind elucidarea problemei originii şi certitudinii cunoaşterii. Adept al empirismului, filosoful susţine că, în ultimă instanţă, cunoştinţele noastre provin din experienţa senzorială. Trebuie să avem încredere în simţuri şi în posibilitatea de a cunoaştere prin intermediul lor, consideră Locke, deoarece ele sunt cele care ne orientează în lume şi ne pun în contact cu lucrurile şi calităţile lor. El se situează, astfel, pe o poziţie contrară raţionalismului (Descartes, Spinoza), pentru care la adevăr se poate ajunge doar pe calea raţiunii.

La început, mintea omului este ca o *tabula rasa*, lipsită fiind de orice fel de idei. Cum ajungem să ne înzestrăm cu cunoaştere ? De unde vin ideile noastre ? se întreabă filosoful. Răspunsul său este următorul : ideile provin din experienţă, dintr-o experienţă exterioară (senzaţiile) şi dintr-una interioară (reflecţia). Primul tip de experienţă furnizează idei despre lucrurile exterioare, cel de-al doilea despre procesele (operaţiile) din mintea noastră. Dar care este mecanismul acestui tip de cunoaştere ? Experienţa exterioară se realizează prin intermediul simţurilor. Senzaţiile apar datorită faptului că stimulii fizici acţionează asupra simţurilor care introduc în minte anumite percepţii, ce produc efecte în conştiinţă (idei) Prin reflecţie, mintea ia cunoştinţă de propriile sale procese (operaţii) şi de maniera în care acestea se desfăşoară. Reflecţia este numită „simţ intern", deoarece se aseamănă cu senzaţia, dar este totuşi diferită de aceasta, în virtutea faptului că, în acest caz, intelectul se percepe pe sine, îşi percepe propriile acte. În acest fel, este dobândită o altă categorie de idei. John Locke numeşte „idei" impresiile senzoriale, reprezentările sau noţiunile de care mintea este conştientă. Experienţa sub forma senzaţiilor şi reflecţiilor furnizează „materia primă", pe care mintea o prelucrează şi o reorganizează în modalităţi complexe. Prin urmare, cunoştinţele dobândite prin intelect sunt idei complexe, reductibile la ideile simple (empirice) constitutive.

Cunoaşterea este reductibilă la idei formate pe baza experienţei exterioare şi interioare. Dar, conform acestei perspective asupra cunoaşterii, s-ar părea că noi nu putem dobândi decât idei provocate de stimularea simţurilor sau reflecţie. Putem oare cunoaşte, în acest fel, ceea ce ţine de esenţa lucrurilor ? Doar raţiunea ne poate dezvălui adevărata stare a lucrurilor, consideră René Descartes. Pentru filosofii raţionalişti, simţurile sunt înşelătoare, deoarece prin intermediul lor percepem diferenţele calitative şi schimbătoare existente în lucruri, în timp ce, pe calea raţiunii, putem ajunge la esenţa existenţei sau la acele raporturi cantitative şi stabile ale acestora. Cunoaşterea sensibilă poate alimenta scepticismul prin relativitatea sa, pe când încrederea în adevărurile dobândite pe calea

raţiunii este absolută. Prin urmare, putem da cu adevărat crezare unei teorii care fundamentează cunoaşterea doar pe experienţă?

Concepţia lui John Locke despre ceea ce se poate şti cu privire la obiectele fizice s-a bucurat de o largă apreciere din partea contemporanilor şi a avut o influenţă majoră în filosofia ce i-a urmat. Ideile sale au fost continuate de Berkeley, Hume, Mill, Russell şi Moore. Au existat şi critici, concepţia lui Locke fiind contestată de Leibniz, care într-o lucrare intitulată *Noile eseuri asupra intelectului omenesc* respingea empirismul.

Desigur, comentariul poate fi extins, prin dezvoltarea ideilor principale cuprinse în text, explicarea conceptelor sau confruntarea cu alte poziţii filosofice. Într-o astfel de activitate, elevii au ocazia să fructifice informaţiile dobândite prin lectura individuală a unor lucrări indicate ca bibliografie.

Manualul de filosofie ne relevă o manieră inedită de prezentare a temelor, diferită de modul în care sunt concepute celelalte manuale. El oferă o structură tematică aptă să asigure realizarea unui contact direct cu textele esenţiale ale gândirii filosofice, astfel încât întrebările şi problemele să devină accesibile şi să ducă la dezbateri argumentative fecunde, în cadrul orelor de predare. Textele sunt selectate din operele cele mai importante ale marilor filosofi şi sunt menite să transmită impulsuri de gândire şi dezbatere a unor probleme fundamentale ale vieţii. Dacă celelalte discipline socio-umane oferă un volum de cunoştinţe selectate, sistematizate, trecute prin filtrul interpretărilor autorilor de manuale, filosofia propune o lectură activă şi reflexivă a unor texte de referinţă pentru o anumită problematică, conectându-i pe elevi la pulsul viu al gândirii filosofice. Lectura textului filosofic are ca scop însuşirea unor cunoştinţe specifice, introducerea în formule de argumentare filosofică, dezvoltarea gândirii prin confruntare cu alte gândiri deja constituite şi finisate, care să provoace elevilor problematizări proprii. În afara purei reflecţii şi a interpretărilor din manuale sau cursuri, comentariul de text este o „cale regală de iniţiere în filosofie"[116], deoarece oferă posibilitatea cunoaşterii conceptelor de bază, a problemelor care au fost puse şi a soluţiilor propuse.

Cunoaşterea filosofică are un specific al său, însuşirea de către elevi a unor cunoştinţe care nu au fost pătrunse în esenţă riscă să devină învăţare a unor gânduri negândite de ei înşişi şi pe care le-ar repeta fără să se implice, chiar fără să le înţeleagă. Ar gândi doar prin achiziţionare sau, mai bine zis, nu ar gândi deloc. Iniţierea în filosofie este o cale lungă şi dificilă, care poate fi însă uşurată prin clarificarea a două aspecte esenţiale: a) cum să cunoşti pentru a te iniţia? şi cum să te iniţiezi pentru a cunoaşte mai bine?

Nu există cunoştinţe filosofice fără iniţiere filosofică. Nu există iniţiere fără reluarea gândurilor deja gândite, fără a lua în considerare o întreagă tradiţie. Lectura textului este condiţia necesară pentru o cultură filosofică personală. Elevii nu sunt întotdeauna edificaţi asupra modului în care trebuie lecturat, analizat şi comentat un text filosofic, de aceea câteva precizări sunt absolut necesare. Ideea călăuzitoare în demersul lor nu poate fi decât următoarea: a lectura metodic un text înseamnă a-l regândi, ceea ce înseamnă, de fapt, a gândi.

Predarea filosofiei în liceu se realizează în mare măsură prin analiza şi comentariul de text, ceea ce presupune din partea elevului o lectură activă şi nu o receptare pasivă şi mecanică. Lectura activă este o activitate deosebit de complexă, ce cuprinde şi întocmirea

116. Dominique Folscheid, J.J. Wunenburger, *La méthodologie philosophique*, PUF, Paris, 1992.

fişelor de lectură, conspectelor, rezumatelor, exprimarea unor observaţii, opinii şi argumente personale. Valenţele analizei de text în predarea filosofiei sunt multiple, elevii vor învăţa să identifice puncte de vedere, presupoziţii şi implicaţii, să analizeze logic, să coreleze şi să caracterizeze ideile cuprinse în text, să le regândească şi să le confrunte cu altele, întocmindu-şi în cele din urmă un punct de vedere personal. Elevii vor ajunge la performanţele dorite prin exerciţii de tip reflexiv, hermeneutic, desfăşurate individual sau în grup. Metodologia formării gândirii reflexiv-productive presupune din partea elevilor[117]:

- să nu accepte necondiţionat părerile altora, fără a le analiza şi compara, fără a reflecta asupra lor;
- să raporteze cât mai des cunoştinţele şi experienţa dobândită la cerinţele cu care se confruntă;
- să valorifice experienţa altora, dar să gândească şi independent de ea, pornind de la premisele ei sau prin confruntare cu ele;
- să-şi pună singuri întrebări, căutând să cunoască cauzele diferitelor fapte, fenomene;
- să accepte argumentele raţionale ale partenerului, chiar dacă le neagă pe ale sale;
- să nu respingă idei noi, de anticipaţie, predicţie, cantonându-se în cele de care sunt siguri şi care au fost, într-un anume fel, verificate;
- să rezolve probleme asigurându-se de înţelegerea lor;
- să utilizeze tehnici de verbalizare, generalizare şi transfer al achiziţiilor făcute;
- să promoveze atitudini flexibile, stabilind alternative ale direcţiilor de rezolvare.

Ca modalitate de învăţare independentă, lectura individuală asigură însuşirea unor modalităţi şi procedee de documentare, investigaţie, cercetare, îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Eficienţa sa depinde de[118]:

- formarea capacităţii de a selecta cele mai importante date;
- îmbinarea studiului notiţelor de la lecţie cu studiul nemijlocit al manualului şi surselor bibliografice;
- completitudinea şi temeinicia studiului;
- ritm de studiu adecvat;
- consemnări sistematice.

Lectura independentă este însoţită adeseori de elaborarea unor:

a) rezumate – sinteză dezvoltată a ideilor principale, esenţiale dintr-o lucrare, în ordinea tratării lor;
b) conspecte – o prezentare de ansamblu a conţinutului parcurs;
c) fişe de lectură – modalitate sintetică de consemnare a temei abordate, ideilor principale şi reflecţiilor personale, modalităţilor de argumentare etc.;
d) referate – prezentarea ideilor esenţiale dintr-o lucrare sau mai multe lucrări apropiate tematic;
e) recenzii – aprecieri critice la adresa unei lucrări în care se surprind contribuţiile şi lacunele, se fac observaţii, aprecieri, completări.

---

117. Ioan Neacşu, *op. cit.*, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
118. Ioan Bontaş, *op. cit.*, pp. 153-155.

Lectura independentă trebuie însoţită permanent de reflecţia personală, ca exerciţiu de meditaţie necesar pentru a înţelege conţinutul ideatic şi a lua o atitudine critică, a forma opinii personale şi judecăţi de valoare.

Ca modalitate de învăţare independentă, lectura individuală asigură, pe lângă îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, însuşirea unor modalităţi de investigare şi documentare, consemnarea sintetică a ideilor şi argumentelor etc. Elevii trebuie să înveţe tehnicile elementare de muncă intelectuală: consultarea sau întocmirea unor cataloage bibliografice, fişarea sau conspectarea lucrărilor din domeniu, întocmirea referatelor, care vor constitui o bază pentru deprinderea metodelor de studiu şi cercetare, necesare desfăşurării activităţii intelectuale. Lectura individuală şi reflecţia personală reprezintă unele dintre principalele activităţi de muncă independentă, prin care se realizează descifrarea unui text, preluarea şi înmagazinarea informaţiilor, evaluarea şi aprecierea lor. O tehnică fundamentală de muncă intelectuală, întreprinsă în scopul perfecţionării profesionale şi cultivării continue a personalităţii (autoeducaţia). În măsura în care manualele şcolare vor presupune tot mai multe elemente de cercetare şi aplicare, recursul la această metodă este din ce în ce mai frecvent, cu influenţe benefice asupra calităţii performanţelor şi eficienţei învăţării şi perfecţionării.

Jacqueline Russ propune următorul model de fişă de lectură:

FIŞĂ DE LECTURĂ

Titlul lucrării: ....
Autorul: ....
Editura: ....
Diverse (data apariţiei, traducător): ....
Analiza globală:
Gen: ....
Tema centrală: ....
Idei principale: ....
Înţelegerea operei: ....

Elevii vor fi obişnuiţi să întocmească rezumate, să extragă citate sau expresii semnificative, să-şi noteze impresiile personale pe marginea celor citite. Aceste fişe de lectură îşi pot găsi o întrebuinţare ulterioară, ca suport pentru redactarea unor lucrări.

Prin intermediul problematizării şi învăţării prin descoperire, elevii asimilează şi valorizează conţinuturi, îşi dezvoltă structurile operatorii, afective, motivaţionale, volitive şi atitudinale, îşi formează şi consolidează comportamente, prin raportare la valorile pe care şi le însuşesc. Valorificarea multiplelor lor valenţe formative este condiţionată de o pregătire adecvată a lecţiei, care solicită din partea profesorului multă atenţie şi abilitate metodică.

VII. STRATEGII ALGORITMICE

> „Între programarea externă, ce ţine de predare, şi cea internă, ce ţine de învăţare, se stabilesc anumite relaţii univoce, strict deterministe, care vor duce spre un rezultat final stabilit în prealabil."
>
> Ioan Nicola

1. Algoritmizarea

Pentru predarea şi învăţarea unor structuri acţionale de care elevii să se folosească în rezolvarea unor sarcini didactice, cu scopul dobândirii de cunoştinţe, o importanţă deosebită o prezintă algoritmizarea. În esenţă, această strategie presupune construirea unor modele de acţiune, care să conducă în mod sigur la rezolvarea anumitor sarcini de instruire.

Algoritmul reprezintă un număr de indicaţii precise, care prescriu succesiunea de operaţii ce trebuie efectuate pentru a obţine rezultatul scontat.

> „Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operaţii standard prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare."[119]

În activitatea didactică, algoritmii sunt folosiţi ca modele operaţionale, procedural-funcţionale, menite să eficientizeze predarea şi învăţarea. Într-o rezolvare algoritmică de probleme, operaţiile decurg una din alta, obţinerea rezultatului fiind condiţionată de respectarea cu stricteţe a acestei succesiuni.

Rezultatele utilizării acestei strategii se concretizează în formarea unor prototipuri de gândire şi acţiune. Prin utilizare repetată în situaţii asemănătoare, ele se automatizează devenind deprinderi, ceea ce facilitează efectuarea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor.

Algoritmii se prezintă sub diverse forme[120] :

- reguli de calcul ;
- scheme de desfăşurare a unei activităţi intelectuale sau de rezolvare a unei probleme ;
- instructaj riguros, care indică ordinea acţiunilor ce trebuie executate ;
- circumscrierea exhaustivă a unor grupuri de însuşiri, cu ajutorul cărora pot fi indicate anumite categorii de obiecte, fenomene etc.

Ei pot fi grupaţi în[121] :

---

119. Constantin Cucoş, *Pedagogie*, p. 93.
120. Ioan Nicola, *op. cit.*, p. 271.
121. Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 12.

1) algoritmi de rezolvare – care prescriu o succesiune de operaţii necesare pentru evaluarea exactă a unei situaţii de instruire, în vederea elaborării unei decizii eficiente;
2) algoritmi de identificare – care avansează o succesiune de operaţii necesare pentru sesizarea clasei de probleme, în vederea elaborării unei anumite clasificări cu valoare de sinteză.

Ioan Bontaş identifică următoarele tipuri de algoritmi[122]:

1) algoritmi de sistematizare a materiei – aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor, de realizare a judecăţilor şi raţionamentelor, de stăpânire a formulelor, de analiză şi sinteză a teoriilor;
2) algoritmi de rezolvare a problemelor – aplicabili prin intermediul unor reguli şi ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare şi investigare;
3) algoritmi de consolidare a cunoştinţelor dobândite – aplicabili prin intermediul unor reguli de proiectare şi perfecţionare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;
4) algoritmi de optimizare a unor capacităţi – aplicabili prin intermediul unor reguli de perfecţionare, a standardelor de rezolvare a unor probleme;
5) algoritmi de creaţie – aplicabili prin intermediul unor reguli de rezolvare a unor situaţii-problemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;
6) algoritmi de programare a materiei – aplicabili prin intermediul unor reguli de ierarhizare a secvenţelor didactice la nivelul unor coduri specifice instruirii programate sau instruirii asistate de calculator.

Deşi gândirea nu se reduce la prototipuri şi scheme rigide de acţiune, ea se foloseşte adeseori de mijloace automatizate pentru a-şi atinge scopul. Cu toate acestea, consideră Ioan Nicola, predarea nu poate fi restrânsă la elaborarea unor astfel de prototipuri, decât în măsura în care ele sunt absolut necesare activităţii ulterioare de învăţare. Aceste prototipuri de gândire şi acţiune pot fi prezentate de profesor şi însuşite de elevi sau, pentru a se evita receptarea mecanică, elevii pot fi antrenaţi ei înşişi în descoperirea algoritmului.

Să luăm ca exemplu predarea algoritmizată a lecţiei de logică „Evaluarea argumentelor deductive cu propoziţii compuse". Pentru a evalua astfel de argumente (a ne pronunţa asupra validităţii lor), vom proceda conform următorului algoritm, propriu metodei matriceale:

- se obţine mai întâi forma logică a argumentului respectiv, dată de formele logice ale propoziţiilor componente;
- această formă logică se transcrie cu ajutorul simbolurilor, într-o expresie formală;
- construirea unui tabel de adevăr pentru formulele premiselor şi formula concluziei;
- descompunem expresia formei logice a argumentului în expresiile componente cele mai simple;
- dispunem în tabel variabilele propoziţionale şi expresiile obţinute, în ordinea în care apar ele, atunci când construim expresia argumentului asupra validităţii căruia urmează să decidem;
- dăm valori de adevăr variabilelor propoziţionale, astfel încât să obţinem toate combinaţiile posibile de adevăr şi fals, urmând să decidem pentru expresiile imediat următoare în funcţie de aceste valori;

122. Ioan Bontaş, *op. cit.*, Editura All, Bucureşti, 1994, p. 163.

- pentru fiecare expresie mai complicată, vom decide în dependenţă de valorile deja obţinute pentru componentele ei ;
- dacă concluzia ia pe toată linia valoarea „adevărat", înseamnă că argumentul este valid, fiind o lege logică (tautologie).

Să luăm drept exemplu evaluarea următorului argument :

> „Dacă Homer spune adevărul despre zei, atunci eroii erau fii ai zeilor şi, în plus, eroii ar fi comis multe fapte condamnabile. Dar eroii nu erau fii ai zeilor şi ei nu au comis fapte condamnabile, de unde urmează că Homer n-a spus adevărul despre zei".
>
> (Platon, *Republica*)

Stabilim schema de inferenţă a argumentului :

$$\begin{array}{l} A \rightarrow B \\ A \rightarrow C \\ \sim B \,\&\, \sim C \\ \hline \sim A \end{array}$$

Stabilim formula corespunzătoare schemei de inferenţă :

$$[(p \rightarrow q) \& (p \rightarrow r) \& (\sim q \& \sim r)] \rightarrow \sim p$$

Construim un tabel de adevăr în care vom înscrie, în coloane succesive de la stânga la dreapta, toate variabilele propoziţionale, negaţiile lor şi fiecare formulă aflată în structura formulei date, începând cu cele mai simple, continuând cu cele mai complexe şi, în cele din urmă, formula dată. Dăm valori de adevăr variabilelor propoziţionale şi apoi decidem pentru fiecare expresie în parte. Deoarece pe toată linia concluziei am obţinut valoarea „adevărat", argumentul este valid (tautologie).

p	q	r	~q	~r	~p	(p→q)	(p→r)	(~q&~r)	(p→q)&(p→r) &(~q&~r)	[(p→q)&(p→r)& (~q&~r)]→~p
1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1
1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1
0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1
1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1
0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1

Un alt algoritm de evaluare a argumentelor deductive cu propoziţii compuse ne oferă metoda eliminării treptate a necunoscutelor (a tabelelor de adevăr sau a raţionamentelor prescurtate)[123] :

123. Vezi în acest sens Aurel Cazacu, *Logica fără profesor. Teste, exerciţii, probleme*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.

- căutăm mai întâi să falsificăm funcţia ;
- dacă funcţia nu poate fi falsificată, ea este lege logică ;
- dacă funcţia poate fi falsificată, atunci căutăm s-o transformăm în funcţie adevărată ;
- dacă o putem transforma în funcţie adevărată, atunci rezultă că este o funcţie realizabilă ;
- dacă nu putem să o transformăm în funcţie adevărată, atunci este contradicţie (expresie inconsistentă, expresie universal falsă).

Exemplu :

Dacă p, atunci q, şi dacă r, atunci s. Dar q şi s nu pot fi ambele adevărate. Dovediţi că p şi r nu pot fi ambele adevărate (De Morgan).

$$[(p\to q)\&(r\to s)\&\sim(q\&s)]\to\sim(p\&r)$$

$p=1,\ r=1$; $p=1,\ r=1$ (în consecvent)

$q \qquad s \qquad 1$

$q\&s \qquad \sim 1=0$

$(q\&s)\&\sim(q\&s)$

0

$0\to 0$

1

Argumentul lui De Morgan este lege logică (tautologie).

Stăpânirea unor astfel de algoritmi, ca succesiuni de operaţii, face posibilă repetarea lor fără dificultate, pentru rezolvarea altor sarcini asemănătoare.

Putem vorbi de existenţa unui algoritm chiar şi în cazul redactării unor studii de filosofie. Redactarea unui studiu reclamă parcurgerea mai multor etape, ce se succedă în următoarea ordine[124] :

- precizarea problemei ;
- formularea ipotezelor ;
- modelarea de soluţii ;
- culegerea informaţiei, stabilirea faptelor ;
- compararea modelelor, alegerea soluţiei ;
- argumentarea soluţiei ;
- evaluarea soluţiilor alternative ;
- redactarea lucrării.

Există autori (Constantin Moise) care consideră algoritmizarea drept o latură a fiecărei metode didactice. Folosirea exagerată a schemelor algoritmice poate conduce însă la o anumită formalizare, standardizare, şablonizare a acţiunilor cognitive (I.K. Babanski) Există tipuri de sarcini pentru care nu pot fi elaboraţi algoritmi, cum este cazul sarcinilor euristice, creatoare, unde nu se ştie dinainte cum trebuie acţionat pentru a le rezolva.

124. *Cf.* Andrei Marga, *op. cit.*, pp. 15-20.

2. Exerciţiul

Însuşirea unui algoritm face posibilă angajarea unui lanţ de exerciţii, integrate la nivelul unor scheme de acţiune standardizată. Exerciţiul face parte din categoria strategiilor algoritmice, consideră Ioan Nicola, deoarece presupune respectarea riguroasă a unor prescripţii şi conduce la o finalitate prestabilită. Această metodă are un caracter algoritmic, deoarece presupune anumite secvenţe riguroase, precise, ce se repetă întocmai, consideră şi Constantin Cucoş, o suită de acţiuni care se reiau relativ identic şi determină apariţia unor comportamente acţionale automatizate ale elevilor.

Algoritmul unei metode de evaluare a argumentelor didactice cu propoziţii compuse se reia în mod identic pentru fiecare caz în parte. Există şi situaţii când succesiunea operaţiilor este impusă de natura particulară a răspunsului solicitat. Vom lua drept exemplu o problemă de economie, urmând să punem în evidenţă structura algoritmică a rezolvării, care presupune efectuarea operaţiilor într-o anumită ordine necesară.

Exemplu:

Durata unui ciclu de producţie la o societate comercială este de 90 zile, obţinându-se 200 tone din bunul A. Capitalul fix al firmei este de 10 milioane u.m. (amortizare anuală 20%). Capitalul circulant consumat şi cheltuielile salariale pentru fiecare ciclu reprezintă împreună 4,5 milioane. Rata rentabilităţii pe produs (calculată în funcţie de costuri) este de 40%. Care este profitul anual al firmei?

Rezolvare:

Calculăm volumul anual al producţiei:

$$Q = 4 \times 200 = 800 \; tone$$

Calculăm costul total al producţiei anuale:

$$C_T = \frac{20}{100} \cdot 10 \; milioane + 4{,}5 \; milioane \times 4 = 20 \; milioane$$

Calculăm costul total mediu (unitar):

$$C_{TM} = \frac{C_T}{Q} = \frac{20.000.000}{800} = 25.000 \; u.m.$$

Calculăm preţul unitar:

preţul unitar = costul unitar + profitul unitar

Calculăm profitul unitar:

dacă $R_P = \frac{P}{C} \cdot 100$,

atunci $P_U = C_{TM} \cdot R_P = 25.000 \cdot \frac{40}{100} = 10.000 \; u.m.$

Calculăm profitul anual:

$$P = P_U \cdot Q = 8.000.000 \; u.m.$$

Exerciţiile se desfăşoară în mod algoritmic şi implică, prin repetare, o automatizare a operaţiilor şi acţiunilor mintale sau motrice, ceea ce asigură realizarea unei sarcini de instruire la un nivel superior de performanţă. Scopul efectuării lor este următorul:

> „În general, exerciţiul contribuie la fixarea şi consolidarea cunoştinţelor prin operarea cu ele, prin aplicarea lor practică, prin folosirea lor în vederea rezolvării unor sarcini concrete, prin formularea unor deprinderi de muncă şi trăsături de caracter, în concluzie stimulează activitatea elevului solicitându-i efort intelectual şi fizic"[125].

Pe lângă consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor, exerciţiul prezintă şi alte valenţe formative[126]:

- adâncirea înţelegerii noţiunilor, regulilor, principiilor, teoriilor învăţate;
- dezvoltarea operaţiilor mintale şi constituirea lor în structuri operaţionale;
- sporirea capacităţii operatorii a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor;
- prevenirea uitării şi evitarea tendinţelor de confuzie;
- dezvoltarea unor trăsături morale, de voinţă şi caracter.

Este o metodă folosită în toate tipurile de activităţi didactice: lecţii de comunicare, fixare şi consolidare, formare a priceperilor şi deprinderilor, recapitulare şi sinteză, muncă independentă. Exerciţiul constă în executarea de către elevi a unor acţiuni de învăţare (mintale sau motrice), în mod conştient şi repetat, în vederea fixării şi consolidării cunoştinţelor dobândite, formării şi dezvoltării priceperilor şi deprinderilor intelectuale şi aplicative[127]. Nota definitorie a exerciţiului constă în aplicarea unor algoritmi de rezolvare în contexte variate. Prin repetare se formează automatisme de gândire şi acţiune, care asigură temeinicie şi randament sporit învăţării.

Există mai multe tipuri de exerciţii, care pot fi clasificate astfel[128]:

A. După funcţia pe care o îndeplinesc:
   a) exerciţii reproductive – recunoaşterea unui algoritm de rezolvare, după modelul oferit de profesor, fără a solicita gândirea creativă a elevului;
   b) exerciţii creative – solicită spiritul de iniţiativă şi gândirea creativă, pe fondul unor priceperi şi deprinderi deja formate;
   c) procedeul sinectic – constă în familiarizarea elevilor cu elementele necunoscute ale problemei şi apoi detaşarea acestora de ceea ce a devenit cunoscut, pentru a privi problema din altă perspectivă, stabilind mai multe variante de soluţionare.

B. Ţinând seama de etapa formării deprinderilor, exerciţiile pot fi:
   a) exerciţii de iniţiere (introductive) – se folosesc la începutul activităţii, cu scopul de a familiariza elevii cu receptarea şi aplicarea cunoştinţelor;
   b) exerciţii curente – constau în executarea repetată a unor operaţii (acţiuni), pentru fixarea şi consolidarea cunoştinţelor dobândite şi formarea priceperilor şi deprinderilor;
   c) exerciţii recapitulative sau de verificare – urmăresc restructurarea materiei sau evaluarea.

---

125. Ioan Nicola, *op. cit.*, p. 277.
126. Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ*, p. 192.
127. Ioan Bontaş, *op. cit.*, p. 157.
128. *Ibidem*, p. 158.

Exercițiul didactic contribuie la adâncirea înțelegerii celor predate, la consolidarea cunoștințelor și deprinderilor, dezvoltarea operațiilor mintale, sporirea capacității operatorii, realizarea feedback-ului, controlul achizițiilor.

În cadrul învățării, prin efectuarea de exerciții, cunoștințele sunt reactualizate și aplicate în contexte relativ noi, care solicită reevaluări și completări. În acest fel, se depășește activitatea de simplă reproducere și se angajează gândirea elevilor în operații complexe de generalizare, ce presupun și aspecte creative.

VIII. STRATEGII CARE AU CA OBIECTIV PRIORITAR EXPRIMAREA PERSONALITĂŢII ELEVULUI

„Obiectivul general vizează formarea-dezvoltarea unei personalităţi capabile să se angajeze creator în plan cultural-profesional-etic."

Sorin Cristea

Într-o epocă de profunde transformări ştiinţifico-tehnice, economice, sociale şi culturale, educarea elevilor ia dimensiuni noi, lăsând drum deschis exprimării libere a personalităţii fiecăruia. Învăţarea este un proces intelectual complex, care solicită o valorificare cât mai bună a capacităţilor de cunoaştere şi acţiune. Educarea şi exprimarea însuşirilor proprii personalităţii elevilor se realizează prin crearea unor contexte situaţionale eliberate de stereotipii, astfel încât cei care învaţă să fie antrenaţi şi să participe la dobândirea deprinderilor şi strategiilor intelectuale instrumental-creative, specifice unor domenii de cunoaştere.

Prin intermediul acestor strategii, se descoperă şi se dezvoltă potenţialul intelectual al elevilor, în spiritul libertăţii, originalităţii şi independenţei în gândire. Ele solicită imaginaţia, gândirea divergentă, inteligenţa, creativitatea, atitudinile, interesele, motivaţia, trăsăturile caracteriale. Recurgând la strategii care permit exprimarea personalităţii (elaborarea de lucrări, asaltul de idei, studiul de caz etc.), profesorul îi îndrumă pe elevi spre :

- culegerea şi valorificarea unor date, altele decât cele prezentate în manuale ;
- elaborarea şi evaluarea unor idei ;
- o amplă circulaţie şi dezbatere a ideilor ;
- toleranţă faţă de ideile noi sau faţă de ideile altora ;
- analiza şi comentarea unor erori ;
- reformularea într-o viziune personală a unor opinii ;
- independenţă în elaborarea judecăţilor ;
- afirmarea unor atitudini critice ;
- manifestarea interesului pentru crearea noului ;
- cultivarea personalităţii nonconformiste ;
- o conştiinţă de sine mai puternică.

Cunoştinţele şi abilităţile achiziţionate stau la baza unor demersuri în cadrul cărora elevul îşi demonstrează aptitudinile şi atitudinile, se exprimă pe sine ca personalitate creatoare. Nu există muncă productivă, susţinea A. Ferrière, decât dacă spiritul realizează o sinteză între reprezentările vechi şi cele noi, dacă stabileşte raporturi între ele, pentru a crea o unitate superioară. În efectuarea unor astfel de sarcini instructiv-educative, se lucrează cu informaţiile însuşite, se folosesc experienţele trecute, toate acestea fiind transferate asupra unor structuri noi. Nu se reiau pur şi simplu idei, ci noul demers întreprins se sprijină pe ceva ce este deja cunoscut.

Personalitatea elevilor se exprimă, în cadrul activităţii instructiv-educative, prin producerea independentă de idei, descoperirea de soluţii pentru diverse probleme, afirmarea unor puncte de vedere personale cu privire la fenomene, procese, principii, teorii, promovarea valorilor dezirabile etc. Vom prezenta în continuare câteva strategii care pot fi folosite cu succes în acest scop.

1. Eseul

Eseul este o modalitate de lucru cu elevii foarte des utilizată în studierea disciplinelor socio-umane. Acest demers de construcţie ideatică permite, printr-o suită de reflecţii sau meditaţii, o înaintare ordonată a gândirii în direcţia exprimării unei perspective personale asupra unui subiect de tratat. Eseul este o lucrare de factură liberă, unde se tratează un subiect pe care autorul nu-l epuizează, deoarece:

> „Cum însăşi denumirea sugerează, acesta este o «încercare»; este vorba de o încercare de a ordona, explica, interpreta datele unei probleme dintr-un punct de vedere personal, care are de partea sa argumente, dar nu încă certitudinea"[129].

Nu este vorba de un exerciţiu de erudiţie, ci de un itinerar reflexiv într-o problematică precisă şi explicită. Elaborarea eseului necesită o integrare a cunoştinţelor însuşite anterior într-o reflecţie liberă, personală, cu privire la o chestiune. Andrei Marga identifică trei cerinţe, pe care un astfel de demers trebuie să le satisfacă:

- dispunerea de un punct de vedere original;
- organizarea datelor cunoscute ale problemei în jurul acestui punct de vedere;
- dovedirea caracterului fecund al punctului de vedere în raport cu datele.

Ca modalitate de expresie, eseul este intermediar între simpla expunere de păreri şi studiul sistematic, în care fiecare părere este riguros susţinută prin argumentare. Gândirea se exersează în câmpul interogativ al unei probleme. Axul cercetării este asigurat de o idee unificatoare, în jurul căreia se organizează întreaga desfăşurare a exerciţiului spiritual. Ea comandă şi guvernează înlănţuirea dinamică a ideilor, argumentelor, demonstraţiilor, explicaţiilor. Punctul de vedere exprimat este rezultatul unei interogaţii reflexive proprii, conform unui proiect liber, coerent şi nuanţat.

Fazele elaborării unui eseu şi exigenţele metodologice presupuse:

1) Clarificarea enunţului temei de tratat:
   - înţelegerea cerinţei prin stabilirea sensului precis al problemei puse în discuţie;
   - încadrarea subiectului într-un anumit context: gândirea unui autor, curent filosofic, epocă istorică etc.
2) Pregătirea abordării:
   - identificarea cunoştinţelor dobândite posibil de fructificat în tratarea subiectului, a argumentelor necesare întemeierii ideilor, a exemplificărilor;
   - stabilirea direcţiei reflecţiei personale.
3) Stabilirea planului eseului:
   - se întocmeşte în aşa fel încât să corespundă cerinţei de completitudine;

129. Andrei Marga, *op. cit.*, p. 13.

- este necesar pentru a asigura rigoare şi coerenţă redactării, precum şi pentru a evita abaterile de la subiect ;
- nu trebuie conceput ca un cadru rigid, ci ca o schemă dinamică ;
- precizează diviziunile mari ale lucrării şi ideea principală ce se dezvoltă în fiecare.

4) Redactarea eseului :
   - presupune prezentarea reflecţiilor personale cu privire la subiectul tratat, raportate atunci când este cazul la ideile altora ;
   - lucrarea se structurează pe trei mari părţi : introducere, dezvoltare, concluzie.

a) Introducerea :
   - are menirea de a contura şi preciza problema, relevându-i importanţa ;
   - nu trebuie să anunţe şi soluţia problemei abordate ;
   - cu toate că nu se constituie într-un plan sumar al eseului, poate sugera diviziunile acestuia.

b) Dezvoltarea :
   - tratarea subiectului într-o manieră personală ;
   - pot fi invocate ideile unor autori, se pot da citate, dar fără a se abuza în acest sens ;
   - se argumentează toate ideile susţinute, se oferă exemple ;
   - exprimarea să fie clară şi corectă din punct de vedere logic şi gramatical.

c) Concluzia :
   - relevă în termeni concişi soluţia problemei puse în introducere ;
   - trebuie să reprezinte ceva nou şi sugestiv, nicidecum un rezumat al lucrării ;
   - nu trebuie să fie definitivă, închisă, ci relativă şi deschisă, deoarece eseul este doar o „încercare".

Practica eseului poate da rezultate deosebite în cazul elevilor care posedă un bagaj bogat de cunoştinţe, capacităţi intelectuale, aptitudini creatoare. Ei vor învăţa, în acest fel, să gândească în concepte clare şi într-o manieră corectă din punct de vedere logic.

2. Tema de cercetare şi studiul de caz

Elevii pot elabora sub îndrumarea profesorului lucrări cu caracter ştiinţific pe o temă prestabilită, lucrări care urmează să fie prezentate în cadrul activităţilor didactice curente, cercurilor, simpozioanelor şi sesiunilor de comunicări ştiinţifice organizate pentru elevi. Subiectul se găseşte într-o situaţie autentică de cercetare şi acţiune, care, ca modalitate de instruire/autoinstruire, permite testarea, verificarea şi dezvoltarea capacităţilor sale intelectuale şi a atitudinilor creatoare. Efortul depus se concretizează în elaborarea unor lucrări : studii, articole, monografii, referate.

Elaborarea unui studiu reclamă parcurgerea mai multor faze[130] :

1) precizarea problemei ;
2) formularea ipotezelor ;
3) modelarea de soluţii ;
4) culegerea informaţiei, stabilirea faptelor ;

130. *Ibidem*, pp. 15-20.

5) compararea modelelor, alegerea soluţiei ;
6) argumentarea soluţiei ;
7) evaluarea soluţiilor alternative ;
8) redactarea lucrării.

Exigenţe metodologice de redactare :
- formularea cu claritate a problemei ;
- luarea în considerare şi evaluarea punctelor de vedere divergente ;
- folosirea corectă a conceptelor ;
- atitudinea critică în raportarea la diferitele puncte de vedere ;
- argumentarea solidă ;
- stăpânirea literaturii de bază ;
- încurajarea iniţiativei elevilor ;
- alegerea metodelor şi a tehnicilor de lucru adecvate ;
- profesorul se manifestă ca un îndrumător, consultant, for de avizare.

Cunoştinţele oferite prin intermediul manualelor şcolare pot fi completate şi îmbogăţite cu alte cunoştinţe dobândite prin parcurgerea unei bibliografii aferente. Elevii pot întocmi referate cu privire la informaţiile astfel dobândite, care urmează să fie prezentate în faţa clasei. Exigenţe privind activitatea de prezentare şi discutare a referatelor :
- în timpul prezentării, referentul trebuie să se adreseze întregii clase, nu numai profesorului ;
- nimeni nu va întrerupe referentul, însă toţi îşi vor nota eventualele observaţii, întrebări, aprecieri ;
- după încheierea prezentării referatului, mai întâi elevii şi apoi profesorul vor pune întrebări şi vor cere explicaţii, vor face aprecieri şi adăugiri pentru a completa expunerea referentului ;
- expunerea durează câteva minute, discuţia va dura ceva mai mult ;
- profesorul face o apreciere de final, subliniind calităţile şi defectele, erorile şi omisiunile, dar fără a descuraja elevul.

Aceste exigenţe se impun şi în ce priveşte prezentarea altor lucrări : studii, monografii etc.

O altă strategie de cercetare şi învăţare activă este studiul de caz. Această strategie constă în analizarea şi dezbaterea unui caz, reprezentat de o situaţie particulară problematică în care se află un individ, un grup social sau o instituţie. Antrenându-se în studierea unor astfel de cazuri, elevii se confruntă cu situaţii problematice reale, tipice, reprezentative, semnificative, căutând să identifice cauze, condiţii, tendinţe de evoluţie şi totodată, soluţii.

Exemple de situaţii reale, autentice, care pot constitui un studiu de caz :
- inegalităţi sociale care încalcă principiile dreptăţii ;
- mobilitatea socială în cadrul unei comunităţi rurale, determinată de o conjunctură economică negativă ;
- neconcordanţa dintre drepturile omului şi mentalităţile, obiceiurile, concepţiile specifice unei comunităţi umane.

Practicarea studiului de caz are un pronunţat caracter formativ, deoarece solicită o intensă activitate individuală sau de echipă, contribuind la dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, care sunt puşi în situaţia de a analiza fapte sau evenimente, de a oferi soluţii de rezolvare şi de a lua decizii eficiente.

Trepte de parcurs în prelucrarea unui caz
(Ioan Cerghit, 1980, p. 204)



3. Brainstorming-ul

Strategia asaltului de idei şi evaluării amânate se poate organiza cu toată clasa sau doar cu un grup special selectat. Principala caracteristică a acestei strategii constă în separarea procesului producerii ideilor, în cadrul unor discuţii sau dezbateri, de procesul valorizării lor, care are loc ulterior. Întrucât pe moment se acceptă necondiţionat orice idee, fără nici o oprelişte, această strategie mai este numită şi „filosofia marelui Da" (*The Big Yes*).

Asaltul de idei se bazează pe deblocarea mecanismului capacităţii creative, prin abrogarea pentru moment a evaluării ideilor emise. Are loc în acest fel o eliberare a imaginaţiei creatoare, prin anularea temporară a oricărei cenzuri intelectuale, acceptându-se tot ceea ce se produce sub aspect ideatic.

O activitate didactică axată pe această strategie începe prin alegerea problemei şi prezentarea ei de către profesor, care caută să mobilizeze participanţii la emiterea de idei. De exemplu, profesorul le solicită elevilor să enunţe cât mai multe idei, opinii, puncte de vedere cu privire la următoarea chestiune: „Există Dumnezeu?". Totodată, le comunică şi regulile de desfăşurare a şedinţei[131]:

- sunt interzise aprecierile critice – nimeni nu are voie să ironizeze, să critice sau să contrazică ideile celorlalţi, deoarece intervenţiile de acest gen inhibă imaginaţia creatoare a participanţilor;
- imaginaţia trebuie să fie total liberă – se exprimă orice idee care îi vine elevului în minte, care este acceptată fără cenzură;

131. *Apud* Ana Stoica, *op. cit.*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

- se cere producerea unei cantităţi cât mai mari de idei – de obicei primele răspunsuri sunt uzuale, cele care vin mai apoi au tot mai multe şanse de a fi originale;
- se încurajează asociaţiile neobişnuite de idei, combinările şi ameliorările soluţiilor propuse de ceilalţi.

Elevii încep să emită idei (câte una la o intervenţie), pe care un secretar le contabilizează în ordinea emiterii lor. La sfârşitul şedinţei, profesorul stabileşte un comitet de evaluare compus din lider şi 2-3 membri ai grupului. Participanţii sunt sfătuiţi să reflecteze în continuare asupra problemei şi să reţină eventualele idei noi, apărute între timp, pe care liderul sau secretarul le culege ora următoare şi le adaugă pe lista prezentată deja comitetului de evaluare. Acesta selectează ideile ce pot fi acceptate şi le comunică membrilor grupului participant la activitate. O listă a lor este depusă şi la „banca de idei" a clasei.

Profesorul este cel care organizează şi conduce şedinţa de brainstorming. Pe parcursul acesteia, el va urmări să încurajeze participarea tuturor elevilor, să nu se încalce regulile şi să menţină motivaţia elevilor, aducându-le la cunoştinţă modul în care sunt sau pot fi valorificate ulterior ideile propuse.

Conform prezentării pe care Ana Stoica o face acestei strategii, asaltul de idei prezintă şi câteva limite inerente:

- nu toţi elevii sunt apţi pentru acest gen de activitate;
- poate fi obositor sau enervant pentru unii dintre ei;
- când nu e bine condus, brainstorming-ul prejudiciază diversitatea orientărilor;
- nu este decât un demers în descoperirea ideilor, o etapă şi nu întregul proces de rezolvare creativă a problemelor;
- nu supleneşte cercetarea clasică de durată.

Brainstorming-ul oferă elevilor posibilitatea să se exprime în mod liber. Înlăturând ezitările şi inhibările, contribuie la formarea şi dezvoltarea calităţilor imaginativ-creative, a unor trăsături de personalitate cum ar fi spontaneitatea.

4. Metoda „6-3-5"

Denumirea acestei metode de lucru cu elevii este dată de modul în care este organizată şi se desfăşoară activitatea[132]. Elevii sunt organizaţi în grupuri de şase membri, fiecare având în faţă o coală de hârtie, pe care o împarte în trei coloane. Profesorul enunţă problema şi fiecare dintre cei şase membri ai grupului notează trei idei pentru rezolvarea acesteia, în cele trei coloane. Fiecare participant transmite colegului din dreapta foia sa şi o primeşte pe cea a colegului din stânga, cele trei idei emise de acesta fiind reluate şi îmbunătăţite, completate, modificate sau prelucrate prin prisma propriului punct de vedere. Urmează o nouă deplasare a foilor de hârtie şi apoi alta, până când ideile iniţiale ale fiecăruia trec pe la toţi ceilalţi cinci membri ai grupului. În acest fel, cele trei idei emise de un participant sunt prelucrate de alte cinci persoane. După ce rotaţiile s-au epuizat, liderul strânge foile, urmând ca profesorul, împreună cu elevii, să realizeze o

132. Pentru o prezentare detaliată a metodelor „6-3-5", „Phillips 6-6", „Reuniunea-panel", vezi Ana Stoica, *op. cit.*

evaluare a ideilor obţinute. Prin practicarea acestei metode se urmăreşte creativitatea de grup, valorificându-se experienţe şi puncte de vedere diferite în finisarea şi perfectarea unui număr finit de idei.

5. Metoda „Phillips 6-6"

Clasa se împarte în grupe eterogene de şase elevi, care urmează să discute pe o temă dată. Profesorul expune subiectul, explică în mod concis scopul şi modul de desfăşurare a activităţii, precizând şi durata acesteia: patru minute pentru organizare, şase minute pentru discuţii în cadrul grupului şi două minute pentru prezentarea raportului fiecărui grup de către un elev delegat. Fiecare grup desemnează un coordonator şi un purtător de cuvânt. Timp de şase minute au loc discuţii între cei şase membri ai grupului, schimbându-se idei cu privire la tema propusă. Pe baza acestora, se întocmeşte un raport, pe care purtătorul de cuvânt îl prezintă celorlalţi. Animatorul sau purtătorii de cuvânt realizează o sinteză a rapoartelor, stabilind soluţia finală, conform opiniei majoritare. Recursul la o astfel de modalitate de lucru asigură abordarea mai multor aspecte ale unei probleme într-un timp limitat, facilitează comunicarea şi exprimarea, confruntarea şi luarea deciziilor.

6. Reuniunea-panel

Se organizează un grup restâns de elevi competenţi, reprezentativi (eşantionul-panel) pentru studiul unei probleme, în timp ce ceilalţi ascultă în tăcere şi intervin prin mesaje scrise adresate primilor. Elevii care constituie eşantionul-panel (5-6 la număr) se aşază în jurul unei mese sub preşedinţia profesorului. Cei care formează auditoriul primesc bileţele de hârtie pe care vor fi transmise mesajele cu ajutorul unui elev desemnat (injectorul de mesaje), al cărui rol este de a le prelua şi înmâna celor care formează eşantionul-panel. Animatorul (profesorul) prezintă succint scopul, iar elevii se lansează în discuţii schimbând între ei opinii şi idei cu privire la tema propusă. Auditoriul tăcut poate transmite mesaje pentru a pune întrebări, a-şi exprima impresiile, a oferi sugestii, a-şi manifesta dezacordul sau a aduce informaţii suplimentare. Mesajele sunt transmise de către elevul desemnat, fără a deranja discuţiile. La sfârşit profesorul încearcă să facă o sinteză a celor discutate.

*
* *

Strategiile abordate în acest capitol permit, cu deosebire, manifestarea creativităţii elevilor prin generarea unor idei noi, în raport cu ceea ce este deja cunoscut. Noutatea ideilor este apreciată gradual, după cota de originalitate în activitate şi în rezultatele acesteia. Nu de puţine ori apar discuţii în rândul cadrelor didactice cu privire la originalitatea dovedită a elevilor şi raportarea la conţinuturile învăţate. Mulţi profesori sunt de părere că există o opoziţie între originalitate şi recursul la cunoştinţele dobândite, prin studierea diverselor surse de informare. Poate fi acceptată drept contribuţie originală

enunţarea pur şi simplu a tot ce îi vine elevului în minte ? În realitate, consideră Georges Snyders, individul nu ajunge la originalitate pretinzând a se plasa în afara oricărei învăţături, a oricărei influenţe, ci numai printr-o restructurare personală a ceea ce a asimilat.

„Pentru elev, originalitatea nu constă în a descoperi o direcţie cu totul nouă – pentru că atunci când pretindem acest lucru, cădem de fapt în şabloane –, ci, dimpotrivă, în a trăi în mod personal – cu bogăţiile, nuanţele, modificările pe care le aduce în acest domeniu personalitatea sa – o direcţie deja existentă ; în acest mod putem, treptat, să adăugăm aici ceva sau, mai curând, să-i deviem cursul"[133].

Georges Snyders refuză să creadă că expresia spontană atinge, în mod direct, prin ea însăşi, originalitatea, creativitatea. Pe bună dreptate, deoarece în psihologie este acreditată ideea că la proiecte şi idei noi se poate ajunge doar prin recombinarea, transformarea, prelucrarea datelor de care dispune elevul. La baza actelor creatoare se află potenţialul individual sau de grup al elevilor. Valorificarea acestui potenţial presupune, de fapt, utilizarea experienţei dobândite în situaţii noi, regândirea datelor obţinute, stabilirea de noi raporturi între cunoştinţe şi restructurări de ansamblu. Practicarea strategiilor didactice prezentate anterior oferă elevilor posibilitatea să exprime în mod liber pornind de la ceea ce simt, de la un mod personal de a-şi pune probleme şi de a le soluţiona.

Studierea disciplinelor socio-umane are un pronunţat caracter formativ. Aportul pe care îl aduc la dezvoltarea personalităţii elevilor este uşor de sesizat pornind de la obiectivele generale specifice, ce vizează o serie de competenţe : disponibilităţi de iniţiativă, capacităţi de exprimare a părerilor şi convingerilor personale, de relaţionare interpersonală, acceptarea şi îndeplinirea unor sarcini sau responsabilităţi în mod liber. Strategiile prezentate în acest capitol contribuie la realizarea acestor obiective, pregătind elevii să gândească liber şi creativ, să poată susţine comunicarea interumană, ca persoane capabile de opinii proprii, dialog şi acţiune responsabilă.

---

133. Georges Snyders, *Încotro merg pedagogiile nondirective ?*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 230.

IX. ELEMENTE DE DOCIMOLOGIE DIDACTICĂ

„E imposibil să judeci adecvarea unei conduite, gradul de eficacitate a unei acţiuni fără să cunoşti efectul sau rezultatul măsurării."

Gilbert De Landsheere

1. Problematica evaluării

Evaluarea reprezintă un moment esenţial în desfăşurarea activităţii didactice, deoarece prin intermediul ei poate fi înregistrat progresul şcolar, ceea ce ne ajută să apreciem în ce măsură rezultatele obţinute sunt în concordanţă cu obiectivele stabilite. Orice proces de învăţare, finalizat prin achiziţionarea cunoştinţelor şi stăpânirea abilităţilor cognitiv--acţionale, presupune, pentru dirijarea eficace a derulării sale, un control al efectelor, ca temei al oricăror măsuri ameliorative. Termenul „evaluare" desemnează o serie de operaţii prin care se obţin informaţii utile cu privire la nivelul de pregătire a elevilor şi calitatea instruirii. Scopul evaluării este de a constata efectele unei acţiuni şi de a le aprecia în perspectiva obiectivelor urmărite, numai în acest fel fiind posibil un control permanent asupra derulării procesului instructiv-educativ şi adoptarea deciziilor de eficientizare a acestuia.

Componentă indispensabilă a procesului didactic, evaluarea se realizează sub forma unui feedback neîntrerupt, menit să confirme sau să infirme acumularea de către elevi a cunoştinţelor şi abilităţilor.

> „Evaluarea cuprinde, în esenţă, descrierea calitativă şi cantitativă a comportamentului elevilor şi o judecată de valoare referitoare la dezirabilitatea acestor comportamente."[134]

Constatarea progresului cantitativ şi calitativ al învăţării reprezintă condiţia *sine qua non* pentru determinarea succesului pe care l-a avut instruirea, prin prisma obiectivelor urmărite. Evaluarea este un act de cunoaştere a elevilor sub mai multe aspecte : cunoştinţe acumulate, capacităţi dezvoltate, atitudini şi conduite, dar şi a acelor aspecte ale activităţii care explică nivelul rezultatelor. Simultan cu aprecierea rezultatelor constatate sunt relevaţi şi factorii care au contribuit la obţinerea lor, eficacitatea resurselor, condiţiilor şi operaţiilor folosite, pe această bază fiind posibilă diagnosticarea calităţii procesului, punerea în evidenţă a părţilor bune şi a celor slabe. Datele pe care dorim să le obţinem printr-o acţiune de evaluare a instruirii trebuie astfel organizate, consideră Gagné şi Briggs, încât să răspundă următoarelor întrebări referitoare la lecţie, temă sau sistem instrucţional :

134. Ioan Jinga, *Educaţia ca investiţie în om*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981, p. 62.

1) În ce măsură s-au realizat obiectivele propuse?
2) În ce mod şi în ce grad noua lecţie a fost mai reuşită sau mai puţin reuşită decât precedentele?
3) Ce efecte suplimentare, eventual neprevăzute, a avut şi în ce măsură sunt acestea mai bune sau mai slabe decât cele anterioare?

Considerată a fi punctul final în succesiunea evenimentelor lecţiei (D.P. Ausubel), evaluarea este un act didactic complex, integrat procesului instructiv-educativ, menit să asigure obţinerea unor informaţii utile privind elevii, profesorul şi programul educaţional, în vederea elaborării aprecierilor finale, care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru susţinerea deciziilor ameliorative. Cerinţa de a conferi activităţii didactice o eficienţă sporită determină intensificarea eforturilor de extindere a acţiunilor de evaluare asupra mai multor aspecte. Nu este suficient să ne informăm doar asupra performanţelor obţinute de elev la un moment dat, ci şi asupra procesului didactic, în vederea perfecţionării sale în etapele următoare. J.L. Chancerel stabileşte următoarele aspecte urmărite prin demersul evaluativ[135]:

1) evaluarea activităţii de învăţare în termeni de achiziţii;
2) evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie, pentru a dobândi competenţe şi calificări;
3) evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum şi achiziţii ulterioare;
4) evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar;
5) evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţia cu nevoile, aspiraţiile şi resursele elevilor;
6) evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire;
7) evaluarea acţiunii de instruire şi a coerenţei sale în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referinţă;
8) evaluarea cadrului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;
9) evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din domeniul în care aceştia au dobândit competenţele;
10) evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a competenţelor la normele şi valorile sociale.

Intenţia nu se rezumă la a certifica nişte achiziţii, evaluarea vizează şi corectarea procesului didactic, în sensul perfecţionării căilor de formare a elevilor. În şcoala tradiţională, evaluarea era focalizată pe rezultat, pe verificare şi răspuns, pe când în şcoala modernă ea este focalizată pe rezultat şi proces, pe diagnosticare şi ghidare. Definiţia oferită de Ioan Bontaş exprimă foarte bine această orientare:

> „...actul didactic, integrat întregului proces de învăţământ, care asigură evidenţierea cantităţii cunoştinţelor dobândite şi valoarea (nivelul, performanţa, eficienţa) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic şi final, oferind soluţii de perfecţionare a actului de predare-învăţare"[136].

---

135. J.L. Chancerel, „Evaluarea şi instruirea: o metapractică", în *Revista învăţământului preşcolar*, nr. 4, 1991; vezi în acest sens şi Constantin Cucoş, *Pedagogie*, pp. 102-103.
136. Ioan Bontaş, *op. cit.*, p. 201.

Din perspectiva relaţiei proces – produs şi produs – proces, evaluarea constituie un act necesar în luarea deciziilor privind desfăşurarea viitoare a activităţii, pentru că ea furnizează informaţiile de care avem nevoie în reglarea şi perfecţionarea continuă a demersului didactic. Predarea-învăţarea unei anumite discipline presupune, aşadar, o evaluare permanentă a rezultatelor obţinute de elevi şi a procesului didactic. Competenţele constatate nu pot fi apreciate şi explicate adecvat decât în măsura în care sunt puse în legătură cu multiplele componente ale procesului instructiv-educativ: conţinut, metode, mijloace, forme de organizare, situaţii, condiţii, relaţii educative a căror calitate şi funcţionalitate se reflectă în rezultatele obţinute. Preocupările manifestate în direcţia perfecţionării acţiunilor evaluative ţintesc, în cele din urmă, creşterea continuă a eficienţei activităţii şi a randamentului şcolar:

> „...randamentul şcolar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noţiuni operaţionale implicate în acţiunea de evaluare: evaluarea nivelului de cunoştinţe ale elevului, evaluarea comportamentului elevului, evaluarea succesului şcolar, evaluarea calităţii procesului de învăţământ"[137] .

Importanţa evaluării, ca formă de relaţionare la rezultatele activităţii, poate fi pusă în evidenţă prin intermediul funcţiilor pe care le îndeplineşte:

1) funcţia de constatare şi apreciere a rezultatelor obţinute de elevi;
2) funcţia de informare a agenţilor acţiunii educative (profesori, elevi, părinţi) privind stadiul şi evoluţia pregătirii;
3) funcţia de ierarhizare şi clasificare a elevilor, prin prisma performanţelor realizate.
4) funcţia de predicţie, privind nevoile şi disponibilităţile viitoare ale elevilor;
5) funcţia de diagnosticare şi reglare a activităţii desfăşurate, prin evidenţierea cauzelor care au determinat succesul sau eşecul;
6) funcţia educativă, adică stimularea obţinerii de performanţe superioare prin folosirea rezultatelor ca factor motivaţional.

Strategiile de predare şi învăţare definesc procedurile generale care permit transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi deprinderilor sau a unor trăsături pozitive de caracter. Strategiile de evaluare care le însoţesc în mod necesar definesc proceduri de verificare, măsurare şi apreciere a acestei transmisii şi a efortului formativ. Există o relaţie de corespondenţă între ele, în virtutea faptului că a evalua înseamnă, în cele din urmă, a surprinde impactul unei strategii de predare şi învăţare, a aprecia eficacitatea acesteia plecând de la competenţele identificate la nivelul elevilor. Rezultatele şcolare constatate reflectă atât calitatea predării, cât şi efortul de învăţare depus de elevi.

Integrată organic în procesul instructiv-educativ, evaluarea are o pondere însemnată în activitatea cadrului didactic, pondere ce se ridică, după cum susţine Ion T. Radu în *Didactica modernă*, până la nivelul de 40%. Menirea actului evaluativ este de a conduce la constatarea efectelor acţiunii didactice şi la aprecierea lor în perspectiva obiectivelor urmărite. În cadrul activităţii desfăşurate la clasă, profesorul este preocupat în primul rând de determinarea nivelului cantitativ şi calitativ al achiziţiilor elevilor săi. Este vorba de o evaluare prin care se urmăreşte îndeosebi gradul de realizare a obiectivelor propuse

---

137. Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 159.

(cognitive, afectiv-atitudinale, psihomotorii). Dar actul evaluativ nu se rezumă la acest aspect, ci se extinde asupra componentelor funcţionale importante ale procesului: planurile de învăţământ şi programele şcolare, conţinutul instruirii, metodele şi mijloacele folosite, organizarea şi desfăşurarea activităţii, relaţiile profesor – elev etc., ca elemente aflate într-o interacţiune continuă.

Măsurarea şi aprecierea rezultatelor efortului de învăţare al elevilor constituie o condiţie necesară pentru evaluarea activităţii didactice şi luarea unor decizii de ameliorare ulterioară. O dată obţinute, datele privind achiziţiile elevilor ne permit o analiză a activităţii trecute şi a posibilităţilor de perfecţionare în viitor prin înlăturarea disfuncţiilor înregistrate. De aceea:

> „Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci şi ca o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală a formării. Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale"[138].

Scopul nu este doar de a evidenţia competenţele elevilor la un moment dat, ci şi de a adopta, pornind de la cele constatate, decizii de corectare, reglare şi îmbunătăţire a activităţii de predare şi învăţare. Prin intermediul evaluării se realizează un feedback eficient, ce permite profesorului să-şi reajusteze predarea, iar elevilor să-şi reajusteze procedurile de învăţare. Într-o astfel de perspectivă, strategiile de evaluare ne apar ca strategii de readaptare şi de evitare a unor posibile piedici în calea comunicării profesor--elev (Daniel Gayet).

În şcoala modernă, acţiunea evaluativă este focalizată deopotrivă pe rezultat şi pe proces, de aceea putem considera că o evaluare eficientă este aceea care:

- arată profesorului dacă au fost atinse obiectivele;
- ajută profesorul să facă o diagnoză a progresului elevilor;
- ajută profesorul să adapteze sarcinile la posibilităţile elevilor;
- ajută profesorul să-şi aprecieze propria activitate;
- orientează elevii în alegerea celei mai bune căi de afirmare;
- furnizează feedback-ul pentru părinţi.

Evaluarea este o acţiune deosebit de complexă, care vizează toată gama modificărilor de comportament la care sunt supuşi elevii. Tipurile de rezultate aşteptate sunt următoarele:

- cunoştinţe acumulate: concepte, definiţii, formule, fenomene, procese, legi, principii, teorii;
- capacităţi intelectuale: raţionamente, putere de argumentare şi interpretare, gândire divergentă, independenţă în gândire, creativitate;
- capacitatea de utilizare a cunoştinţelor: priceperi, deprinderi, stăpânirea unor tehnici de lucru etc.;
- trăsături de personalitate: atitudini, comportamente, conduite, opinii.

---

138. Constantin Cucoş, *Pedagogie*, p. 103.

Aprecierea rezultatelor verificate şi măsurate se realizează conform unor standarde de performanţă, prin raportare la:

- obiectivele urmărite;
- nivelul clasei;
- posibilităţile fiecărui elev;
- nivelul existent la începutul procesului de instruire.

Standardele de performanţă reprezintă specificări cu privire la nivelul cunoştinţelor, competenţelor şi atitudinilor vizate prin obiectivele curriculare. Ele sunt exprimate sub forma unor enunţuri sintetice, care indică în ce măsură sunt atinse de către elevi obiectivele. Având un caracter normativ, standardele de performanţă sunt repere utile elevilor şi profesorului în procesul instructiv-educativ. Elevii află care sunt aşteptările şi criteriile de evaluare a performanţelor, iar profesorii au la dispoziţie repere în funcţie de care îşi vor regla demersul, în limitele stabilite de standarde[139]. Exprimate simplu, sintetic şi inteligibil pentru toţi agenţii educaţionali, standardele de performanţă vor fi orientate spre ceea ce elevul va fi sub aspectul dezvoltării personale şi vor permite evidenţierea progresului realizat prin studierea anumitor discipline şcolare.

Evaluarea necesită măsurare. Orice act de apreciere, consideră Ion T. Radu, implică în mod necesar o cuantificare riguroasă a rezultatelor. În ce priveşte achiziţiile de cunoştinţe, măsurarea şi cuantificarea riguroasă nu ridică probleme deosebite, în schimb progresele realizate sub aspect formativ (capacităţile intelectuale, trăsăturile de personalitate) sunt mai greu sau poate chiar imposibil de cuantificat şi măsurat exact, deoarece traducerea lor în termeni de comportamente precise, direct observabile, este mult mai dificilă. Există comportamente a căror apreciere nu se poate realiza prin evidenţierea cantitativă a gradului în care sunt însuşite la un moment dat, deoarece ele reprezintă rezultate calitative ale învăţării. Numeroase comportamente ale elevilor sunt apreciate fără o măsurare riguroasă în sens matematic, ci doar pe baza unei măsurări ce se traduce prin comparare sau prin clasificare. Referitor la o astfel de posibilitate, Ion T. Radu scrie:

> „Creativitatea este totdeauna, într-un anumit sens, cuantificarea unei calităţi. Aceasta înseamnă că orice calitate implică mai mult sau mai puţin un grad sau o măsură. Deci, chiar şi aspecte ale personalităţii sunt – în anumite limite – măsurabile. Astfel, în vorbirea obişnuită, spunem: mai mult/mai puţin, mai puternic/mai slab; clasificăm subiecţii: mai generos, cel mai amabil, cel mai capabil ş.a. Toate aceste aprecieri sunt forme de cuantificare aproximativă a unor calităţi; enunţându-le înseamnă că, într-un fel, am şi măsurat"[140].

O astfel de măsurare nu este la fel de riguroasă ca în cazul cunoştinţelor, dar ea poate oferi repere pentru aprecierea unor comportamente vizate prin obiective. În evaluarea atitudinilor intelectuale şi moral-civice, de exemplu, profesorul îşi sprijină judecata apreciativă pe o observare îndelungată şi neîntreruptă, dublată de anamneză, studii de caz, chestionare, teste etc.

---

139. Vezi în acest sens materialele informative elaborate de către Ministerul Educaţiei Naţionale în perioada 1998-1999.
140. Ion T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 204.

Obiect al evaluării pot fi capacităţile intelectuale, capacitatea de aplicare a cunoştinţelor, trăsăturile de personalitate şi conduita elevilor. Asupra modalităţilor de realizare ne vom opri puţin mai târziu.

Acţiunea de evaluare se desfăşoară pe baza unui plan strategic, detaliat pe mai multe etape[141] :

- precizarea obiectivelor concrete ale evaluării ;
- delimitarea domeniului în care vor fi angajate operaţiile de măsurare şi apreciere ;
- prezentarea informaţiilor necesare pentru atingerea obiectivelor propuse ;
- stabilirea tehnologiilor specifice necesare pentru obţinerea informaţiilor esenţiale ;
- angajarea acelor tehnologii în direcţia colectării informaţiilor ;
- analiza informaţiilor obţinute ;
- elaborarea aprecierilor pe baza analizei realizate anterior ;
- stabilirea deciziilor necesare, conform aprecierilor ;
- orientarea deciziei la nivel de prognoză pedagogică ;
- obiectivarea deciziei într-un raport de evaluare.

Teoreticieni ai educaţiei precum I.T. Radu sau C. Cucoş disting, în funcţie de modul în care se integrează operaţiile de măsurare-apreciere-decizie în desfăşurarea procesului didactic, trei tipuri de strategii de evaluare : iniţială, formativă (continuă) şi sumativă (cumulativă).

2. Evaluarea iniţială

Se efectuează la începutul predării unei discipline în scopul cunoaşterii nivelului de pregătire a elevilor la momentul respectiv, exprimat în termeni de competenţe însuşite, dar şi potenţiale. Cunoaşterea capacităţilor de învăţare, a abilităţilor necesare asimilării cunoştinţelor în etapa viitoare constituie una dintre premisele conceperii programului de instruire şi o condiţie hotărâtoare pentru reuşita în activitatea ce urmează să se deruleze.

Exemplu :

La începutul predării disciplinei Filosofie putem aplica un test de evaluare iniţială cuprinzând următorii itemi :

1) Aţi citit vreodată o lucrare de filosofie ? Dacă da, care ?
2) Puteţi da câteva exemple de mari filosofi ?
3) Cunoaşteţi vreun curent filosofic ? Dacă da, cum îl puteţi caracteriza ?
4) Care sunt cerinţele unei analize de text literar ? Consideraţi că respectivele exigenţe sunt aplicabile şi analizei de text filosofic ?
5) Care este diferenţa dintre analiza şi comentariul de text ?
6) În ce constă redactarea unui eseu ?
7) Cum se întocmeşte o fişă de lectură ?

Astfel de întrebări vizează cunoştinţe şi priceperi pe care elevii le-au dobândit prin studierea altor discipline (literatură, ştiinţele sociale etc.) sau prin lecturi individuale şi de care se pot folosi pentru a se iniţia în noul domeniu de specialitate. Pe baza

141. Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 156.

răspunsurilor primite, profesorul are posibilitatea de a diagnostica nivelul de pregătire a elevilor la începutul predării disciplinei, pentru a şti de unde se porneşte.

3. Evaluarea formativă

Se realizează prin verificări sistematice pe tot parcursul procesului de instruire, profesorul culegând, în acest mod, informaţii despre gradul de realizare a obiectivelor operaţionale, ceea ce îi permite să ia imediat măsuri corective, ameliorative sau de ajustare, adecvate situaţiei constatate. Evaluarea formativă presupune o măsurare şi o apreciere a rezultatelor dobândite pe parcursul unei activităţi, secvenţă cu secvenţă. Îndrumarea elevilor în efortul lor de învăţare necesită în permanenţă informaţii privind desfăşurarea şi rezultatele demersului întreprins. Preocuparea continuă pentru cunoaşterea efectelor acţiunii didactice, pentru diagnosticarea şi ameliorarea programului de instruire pe parcursul derulării sale conduce la îmbunătăţirea rezultatelor şcolare. Prin intermediul evaluării formative se pot stabili factorii care au asigurat reuşita sau au provocat eşecul, identificarea acestora fiind indispensabilă efortului de adaptare a procesului didactic la posibilităţile diferenţiate ale elevilor.

> „Dacă se descoperă prin evaluare că o lecţie nu se poate face sau că tema propusă nu-şi atinge obiectivele, această informaţie este folosită pentru a se revizui lecţia sau a se înlocui părţi ale temei, în încercarea de a înlătura defectele care au ieşit la iveală."[142]

Teoreticienii învăţării depline (Carroll, Bloom) consideră evaluarea formativă drept un principiu fundamental al activităţii didactice. Evaluând performanţele elevilor după fiecare lecţie, profesorul culege o serie de informaţii importante despre realizarea obiectivelor, verifică achiziţia de cunoştinţe în memoria de scurtă durată şi are, în acest fel, posibilitatea identificării neajunsurilor, a aspectelor critice, ceea ce îl ajută la adoptarea măsurilor de corectare, recuperare şi ameliorare. Atenţia profesorului este centrată asupra fiecărui elev, privit prin prisma competenţelor pe care trebuie să le obţină sau să şi le dezvolte în cadrul activităţii respective. Nu se clasifică propriu-zis elevii, ci se stabilesc distanţele care îi separă de obiectivele vizate, pentru a se putea iniţia, dacă este cazul, programe de recuperare şi ajustare.

> „Numai în acest fel elevul va putea continua avizat studiul individual acasă, iar educatorul va avea la dispoziţie un nou diagnostic în baza căruia să poată organiza continuarea instruirii."[143]

Evaluarea formativă reprezintă, totodată, un prilej acordat elevului pentru a-şi fixa şi consolida cunoştinţele recent dobândite, pentru a-şi descoperi la timp lacunele şi dificultăţile în pregătire. Fiecare va dobândi conştiinţa nivelului său de reuşită în raport cu o sarcină.

Evaluarea formativă se aplică atât cunoştinţelor sau abilităţilor dobândite în lecţia curentă, cât şi achiziţiilor realizate în lecţia precedentă. Pentru a estima rezultatele unei activităţi în curs de derulare, elevii sunt observaţi în timp ce lucrează sau sunt verificaţi

142. Robert M. Gagné, Leslie J. Briggs, *op. cit.*, p. 258.
143. Ioan Jinga, Ion Negreţ, *op. cit.*, p. 103.

la sfârşitul orei, printr-o testare care are drept obiectiv final diagnosticarea reuşitei sau sesizarea dificultăţilor întâmpinate. Se pot atribui note, dar nu pentru a sancţiona, ci pentru a recompensa şi încuraja. Pentru a avea o imagine cât mai completă a evoluţiei elevului pe o anumită perioadă de timp, se poate întocmi un portofoliu de evaluare continuă, care permite urmărirea progresului realizat, prin raportare la un moment iniţial când au fost depistate competenţele potenţiale.

Valenţele formative ale acestei strategii de evaluare, surprinse în literatura de specialitate (I.T. Radu, 1981), sunt multiple:

- permite o verificare a tuturor elevilor clasei, sub aspectul realizării noilor obiective urmărite;
- permite o sesizare la timp a dificultăţilor cu care aceştia se confruntă şi declanşarea imediată a unor măsuri de corectare şi ameliorare;
- asigură o îmbunătăţire a programului de instruire pe parcursul derulării sale secvenţă cu secvenţă;
- facilitează acţiunea de orientare şi îndrumare a elevilor;
- permite tratarea individualizată, diferenţiată a elevilor;
- permite şi o verificare a atitudinii elevilor faţă de disciplina de studiu;
- asigură o mai bună comunicare profesor – elevi;
- asigură o mai bună cunoaştere a elevilor;
- determină elevii la autoevaluări, autocorecţii, autoreglări.

TEST DE EVALUARE FORMATIVĂ

Disciplina: Logică.
Tema lecţiei: Tipuri de inferenţe imediate.
Scopul testării: verificarea şi aprecierea gradului de însuşire a conţinutului esenţial.
Momentul testării: la sfârşitul predării lecţiei.

1) Explicaţi de ce propoziţia: „Unii elevi nu sunt sportivi" nu se poate converti.
2) Cum este implicată legea distribuirii termenilor în operaţiile de conversiune şi obversiune.
3) Analizaţi comparativ, din punctul de vedere al cantităţii şi al calităţii, premisa şi concluzia conversiunii şi obversiunii.
4) Ce concluzie obţinem printr-o singură conversiune, printr-o singură obversiune şi prin epuizarea tuturor combinaţiilor între conversiune şi obversiune, din următoarele propoziţii:
   a) Doar oamenii sensibili sunt artişti.
   b) Nu toate adevărurile sunt evidente.
   c) Toţi marinarii ştiu să înoate.

Evaluarea noilor achiziţii se poate realiza fie prin chestionare orală, fie cu ajutorul testelor aplicate la sfârşitul fiecărei lecţii, care îl pun pe elev în situaţia de a realiza încă o dată, la un nivel acceptabil, ceea ce a realizat/însuşit deja în timpul respectivei activităţi. I. Jinga şi I. Negreţ (1994) recomandă ca în elaborarea acestor teste să se respecte următoarele exigenţe:

- itemii vor conţine noi sarcini de lucru derivate din obiectivele urmărite, dar de aceeaşi natură cu sarcinile de învăţare propuse în timpul lecţiei ;
- itemii trebuie astfel formulaţi încât să vizeze exact natura obiectivului urmărit ;
- itemii trebuie să ofere elevilor posibilitatea să depăşească standardul minim de performanţă, dar reuşita sau eşecul se vor judeca strict în funcţie de acest standard ;
- nu se formulează itemi diferiţi, toţi elevii sunt puşi în faţa aceloraşi sarcini ;
- elevii nu vor fi ajutaţi în timpul rezolvării sarcinii ;
- timpul alocat testării va fi redus ;
- se va urmări şi cultivarea capacităţii de autoevaluare, elevii fiind antrenaţi în corectarea testului, sub îndrumarea profesorului, deoarece în acest fel ei îşi conştientizează reuşitele sau erorile şi învaţă corectându-le, dobândesc deprinderi de autocontrol şi autoevaluare a propriilor capacităţi de învăţare.

Pe baza rezultatelor obţinute, profesorul stabileşte sarcinile individuale de lucru, programele compensatorii şi pregăteşte instruirea viitoare.

4. Evaluarea sumativă

Se realizează prin verificări periodice (orale sau scrise), la sfârşitul unui sistem de lecţii, al unui capitol sau la sfârşitul întregii activităţi (semestriale, anuale), în vederea cunoaşterii nivelului real de stăpânire a materiei la momentul respectiv. Aceste verificări se încheie cu aprecieri gen bilanţ, pe baza cărora se poate decide dacă elevii au atins sau nu nivelul de competenţă dorit, care să le permită angajarea cu succes în următoarele etape de instruire. Evaluarea sumativă are un caracter retrospectiv şi presupune o comparare a rezultatelor atât cu obiectivele urmărite, cât şi cu starea existentă la începutul etapei de instruire (I.T. Radu, 1981).

Acest tip de evaluare poartă denumirea de „sumativă", deoarece se urmăreşte obţinerea unor informaţii cu privire la efectele însumate ale unui set de lecţii, care alcătuiesc o unitate mai mare a instruirii. Funcţia exercitată este aceea de constatare a achiziţiilor şi clasificare a elevilor. Evaluarea sumativă are un caracter retrospectiv în raport cu activităţile de învăţare estimate, consemnând o realitate exprimată la nivel de produs, fără posibilitatea de intervenţie imediată în scopul ameliorării şi perfecţionării procesului. Ea oferă date pe baza cărora se poate proceda la o ameliorare viitoare a strategiilor de predare şi învăţare.

> „Estimările finale pot să servească drept mijloc de diagnosticare şi să furnizeze informaţiile necesare care conduc, în final, la ameliorarea situaţiei învăţământului, prin înlăturarea unor neajunsuri, corectarea erorilor etc. Dar aceste ameliorări nu mai folosesc elevilor care au parcurs perioada de instruire evaluată."[144]

Datorită faptului că nu însoţeşte procesul didactic secvenţă cu secvenţă, evaluarea sumativă are prea puţine valenţe formative şi efecte reduse în ce priveşte ameliorarea continuă a procesului. Principala sa menire este de a contribui la clasificarea elevilor.

Evaluarea sumativă se poate realiza prin chestionare orală sau prin lucrări scrise, în timpul unor ore special dedicate acestui scop. Planificarea probelor de evaluare sumativă

---

144. Ion T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, p. 66.

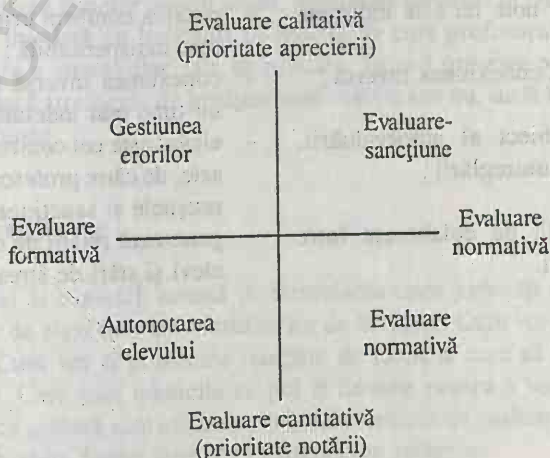
trebuie să se încadreze într-un regim raţional de efort, evitându-se supraîncărcarea şi asigurându-se timpul necesar elevilor pentru pregătire. Itemii trebuie astfel formulaţi încât să nu solicite numai o simplă reproducere din memorie, dimpotrivă, să solicite selecţii şi prelucrări ale conţinuturilor însuşite, priceperea de a sintetiza în contexte noi informaţiile însuşite, angajarea gândirii şi creativităţii.

Examenele şi concursurile reprezintă ocazii speciale de realizare a unor evaluări sumative. Examenul de bacalaureat, de exemplu, marchează o etapă finală a unor programe de instruire şi educare, derulate pe parcursul unui ciclu de învăţământ. El presupune o circumscriere şi o cântărire a competenţelor dobândite de elevi până în acel moment. Ca formă de control asupra rezultatelor şcolare, examenul de bacalaureat îndeplineşte funcţia de constatare şi diagnosticare a achiziţiilor realizate într-un timp îndelungat. Este posibilă astfel o apreciere de bilanţ, decisivă pentru promovare şi continuarea studiilor. În opinia lui Ion T. Radu (1981), prin intermediul examenelor se realizează:

- verificarea şi aprecierea randamentului muncii elevului într-o perioadă lungă de timp;
- verificarea eficienţei în desfăşurarea procesului instructiv-educativ;
- stimularea elevilor pentru studiu;
- confirmarea aptitudinilor subiectului de a continua studiile pe o treaptă superioară sau de a desfăşura o anumită activitate socio-profesională;
- instituirea unor criterii de promovare socio-profesională.

În cadrul concursurilor şcolare, elevii îşi demonstrează competenţele printr-o confruntare concurenţială. Evaluarea sumativă astfel realizată are un caracter pronunţat selectiv, deoarece se urmăreşte ocuparea unui număr limitat de locuri. În multe cazuri, evaluarea sumativă întreţine o motivaţie extrinsecă a învăţării, pentru note, generând stări de nelinişte şi stres la elevi. Elaborarea testelor prin intermediul cărora se realizează este asemănătoare cu elaborarea testelor formative.

Orientarea strategiilor de evaluare
(Daniel Gayet, 1995, p. 138)



Deosebirea constă în faptul că primele se aplică după perioade mai lungi de instruire şi conţin itemi care vizează obiectivele terminale, pe când cele din urmă se aplică la finalul fiecărei lecţii şi vizează obiectivele operaţionale urmărite în cadrul acesteia. Testele sumative se vor aplica de cel mult 3-4 ori pe semestru, ultimul dintre ele conţinând itemi care verifică întreaga materie parcursă în semestrul respectiv. Teza semestrială contituie o evaluare sumativă.

O analiză comparativă a celor două forme de evaluare, formativă şi sumativă, ne permite să sintetizăm, pentru o mai bună înţelegere, notele lor definitorii.

Evaluarea formativă	**Evaluarea sumativă**
– se realizează imediat după încheierea lecţiei ;	– se realizează la date şi perioade de timp care marchează încheierea unor unităţi de instruire ;
– se raportează la obiectivele operaţionale ale lecţiei ;	– se raportează la obiectivele terminale ale unităţii de instruire ;
– evaluare preponderent calitativă a rezultatelor ;	– evaluare preponderent cantitativă a rezultatelor ;
– verifică achiziţia de cunoştinţe în memoria de scurtă durată ;	– verifică păstrarea cunoştinţelor în memoria de lungă durată şi temeinicia învăţării ;
– contribuie la ameliorarea şi perfecţionarea activităţii de predare-învăţare ; stimulează dezvoltarea elevilor ;	– efect ameliorativ redus la nivelul fiecărei lecţii ; contribuie îndeosebi la controlarea rezultatelor şi stabilirea bilanţurilor ;
– depistează imediat erorile şi lacunele de pregătire, care ar împiedica continuarea instruirii ;	– depistează pierderile de cunoştinţe şi dificultăţile întâmpinate datorită uitării ;
– se realizează prin verificări susţinute pe secvenţe mici, reuşind să cuprindă treptat întreaga materie ;	– se realizează prin verificări gen sondaj, care nu reuşesc să cuprindă, în cadrul unei singure testări, decât o parte a materiei ;
– atribuirea unor note nu este indispensabilă ;	– notarea conform criteriilor unui barem este indispensabilă ;
– asigură imediat conexiunea inversă ;	– conexiunea inversă se realizează după un timp mai îndelungat ;
– elevul este subiect al autoevaluării, autocorecţiei, autoreglării ;	– elevul este cel controlat prin rezultatele sale, de către profesorul care răsplăteşte reuşitele şi sancţionează erorile ;
– generează relaţii de colaborare între profesor şi elevi.	– generează relaţii de opoziţie profesor – elevi şi stări de stres.

Model de analiză managerială comparativă: evaluarea sumativă/cumulativă – evaluarea permanentă/formativă
(Sorin Cristea, 1998, p. 158)

Criteriul folosit	Evaluarea sumativă/cumulativă	Evaluarea permanentă/formativă
Mijloace disponibile prioritare	– verificări parţiale → aprecieri gen bilanţ – verificări gen sondaj → valabile doar pentru unii elevi şi doar pentru o parte a materiei	– verificări susţinute pe secvenţe mici → aprecieri care determină ameliorări – verificarea întregii materii/elemente esenţiale → aprecieri valabile pentru toţi elevii
Obiectiv principal	– evaluarea cantitativă a rezultatelor → efect ameliorativ redus la nivelul lecţiei	– evaluare calitativă a rezultatelor → ameliorarea lecţiei – perfecţionarea activităţii de predare-învăţare-evaluare
Criteriul de apreciere a rezultatelor	– compararea cu obiectivele specifice ale disciplinei de învăţământ	– compararea cu obiectivele concrete/ operaţionale ale activităţii de predare-învăţare-evaluare
Funcţia prioritară exercitată	– clasificare, ierarhizare a elevilor	– stimulare a dezvoltării elevilor
Efecte psihologice	– stres, relaţii de opoziţie profesor – elev/sursă de stres	– relaţii de colaborare profesor – elev, dezvoltarea capacităţilor de autoevaluare
Timp	– evaluarea ocupă 30-35% din activitatea didactică	– evaluarea ocupă 8-10% din activitatea didactică

Strategiile de evaluare oferă profesorului posibilitatea de a aprecia în funcţie de rezultate (raportate la obiective) efortul de învăţare al elevilor, atât global, prin evaluarea sumativă, cât şi pe secvenţe mici, prin intermediul evaluării formative, luând în considerare progresele realizate în cadrul activităţilor curente, rezolvarea unor sarcini individuale sau colective, efectuarea temelor pentru acasă, atitudinea generală în clasă etc. Rezultatele obţinute constituie totodată un indicator în funcţie de care profesorul decide dacă este necesară o reajustare a strategiilor sale de predare. În ce-i priveşte pe elevi, aceştia au ocazia să constate dacă strategiile de învăţare sunt viabile sau nu, dacă trebuie conservate, ajustate sau abandonate.

5. Tehnici de evaluare

Un moment esenţial al evaluării constă în formularea unor judecăţi de valoare privind rezultatele obţinute de elevi în urma efortului lor de învăţare. Cum vor fi puse în evidenţă aceste rezultate? Cum vor fi provocate reacţiile de răspuns care să probeze realizarea achiziţiilor dorite? Care sunt tehnicile ce pot fi folosite pentru a verifica randamentul elevilor? În practica şcolară sunt utilizate mai multe tehnici de evaluare a performanţelor elevilor, care pot coabita foarte bine, completându-se reciproc.

1) *Observarea curentă*. Vizează comportamentul elevilor în timpul lecţiei, modul în care aceştia participă la îndeplinirea sarcinilor de învăţare, la desfăşurarea activităţii în general. Căutând să se achite de sarcinile ce le revin, elevii vor apela la cunoştinţele dobândite anterior, la priceperi şi deprinderi deja formate, îşi vor manifesta interesul pentru studiu, profesorul având posibilitatea să observe cum au fost asimilate cunoştinţele şi cum sunt utilizate în noile condiţii, calitatea răspunsurilor şi a atitudinilor. Pe baza celor constatate, el îşi formează o imagine asupra fiecărui elev, remarcând reuşitele sau dificultăţile cu care se confruntă. De exemplu, în timpul unui dialog sau al unei dezbateri filosofice în care elevii au fost antrenaţi, profesorul poate sesiza gradul de implicare a acestora în activitate, modul cum se exprimă, consistenţa susţinerilor lor, modul cum problematizează, construcţia argumentelor, respectarea diversităţii opiniilor etc. Pe baza acestor observaţii, profesorul poate aprecia calitatea cunoştinţelor şi abilităţilor elevilor săi. Pe parcursul activităţilor de predare şi învăţare pot fi observate şi reţinute contribuţiile spontane ale elevilor, participarea lor la îndeplinirea unor sarcini individuale sau colective, modul în care se achită de îndatoririle ce le revin, conduita morală, trăsăturile de caracter a căror dezvoltare este urmărită etc. Aceste observaţii nu fac în mod explicit obiectul notării, cu toate că aprecierile verbale cu rol de întărire sunt absolut necesare.
2) *Chestionarea orală*. Constă în realizarea unei conversaţii individuale, frontale sau combinate, prin care se urmăreşte determinarea volumului şi a calităţii cunoştinţelor însuşite. Avantajele sale constau în faptul că se realizează o comunicare directă şi deplină între profesor şi elevi, comunicare ce favorizează şi dezvoltarea capacităţii de exprimare a acestora din urmă, priceperea de a sintetiza, interpreta şi prelucra date etc. Pe parcursul chestionării, profesorul poate interveni cu întrebări suplimentare, ajutătoare, stimulative, determinându-l pe elev să-şi expună cât mai amănunţit răspunsul. Clasa poate participa cu completări, aprecieri, soluţii, elevii nechestionaţi având posibilitatea să-şi verifice propriile cunoştinţe. În acest fel, se realizează o comunicare deplină profesor – elev şi un feedback mai rapid.
   Ioan Nicola (1984) deosebeşte două forme ale chestionării orale:
   a) chestionarea orală curentă: se realizează ori de câte ori se iveşte ocazia în cadrul lecţiilor;
   b) chestionarea orală finală: se realizează în cadrul unor ore special destinate (evaluare sumativă), la sfârşitul unui capitol, semestru, an şcolar.

   Eficienţa evaluării prin chestionare orală depinde de respectarea unor exigenţe (Constantin Cucoş, 1998, Ion T. Radu, 1981, Ioan Nicola, 1980):
   - chestionarea trebuie să angajeze cât mai mulţi elevi;
   - calitatea întrebărilor şi gradul lor de dificultate diferit să fie de la un elev la altul;
   - să se formuleze întrebări care solicită nu numai memoria, ci şi un efort de gândire (comparaţii, clasificări, raporturi cauzale, argumentări, explicaţii, generalizări, motivări întemeiate);
   - întrebările de bază să fie alternate cu cele ajutătoare sau cu cele stimulative;
   - răspunsurile trebuie să fie corecte şi complete, pentru a putea fi acceptate;
   - răspunsurile greşite trebuie corectate imediat;
   - o stare fizică şi psihică adecvată a examinatorului şi a celor chestionaţi.

Chestionarea orală prezintă şi dezavantaje:
- necesită mult timp pentru realizare;
- din cauza faptului că nu există bareme controlabile, subiectivitatea examinatorului este dificil de eliminat;
- deoarece se realizează prin sondaj, nu este posibilă cunoaşterea gradului în care toţi elevii stăpânesc un conţinut sau nişte abilităţi;
- pentru elevii care nu sunt vizaţi în mod direct, constituie un prilej de relaxare sau de evadare din sarcină;
- pot să apară intimidarea, inhibiţia sau o tensiune emoţională puternică, ce conduc prin repetare la aversiune.

3) *Evaluarea prin probe scrise*. Permite verificarea obiectivă a întregului colectiv de elevi, aceştia având posibilitatea să-şi etaleze în mod independent cunoştinţele sau capacităţile, fără intervenţia directă a profesorului. Recurgând la astfel de procedee, acesta realizează un sondaj frontal, prin intermediul căruia depistează nivelul de reuşită, greşelile comune etc. În funcţie de momentul în care se aplică, distingem:
   a) lucrări scrise de control curent (extemporale): durează aproximativ 10-15 minute şi conţin câteva întrebări, urmărindu-se îndeosebi verificarea cunoştinţelor predate în lecţia anterioară. Din acest motiv, aceste lucrări nu se anunţă, elevii fiind obişnuiţi, în acest fel, să înveţe sistematic, să se pregătească cu conştiinciozitate pentru fiecare oră;
   b) lucrări scrise de control la sfârşitul unui capitol: durează puţin mai mult decât cele curente şi conţin întrebări referitoare la conţinutul capitolului parcurs. Se urmăreşte verificarea şi aprecierea gradului de realizare a obiectivelor predării capitolului respectiv. Sunt anunţate în prealabil, precizându-se eventual şi aspectele mai importante vizate;
   c) lucrări scrise semestriale (lucrări de evaluare sumativă la sfârşitul semestrului, inclusiv tezele): acoperă o mare parte din materia parcursă în timpul semestrului. Se verifică cunoştinţele însuşite în acest interval de timp şi gradul de înţelegere a lor, priceperile şi deprinderile dezvoltate, conform obiectivelor generale specifice. Se anunţă în prealabil şi se pregătesc prin lecţii de recapitulare şi sistematizare.

Evaluarea prin lucrări scrise prezintă, la rândul ei, avantaje şi dezavantaje (Constantin Cucoş, 1998, Ion T. Radu, 1981, Ioan Nicola, 1980). Dintre avantaje putem reţine:
- permite verificarea într-un timp dat a tuturor elevilor clasei;
- permite verificarea unei arii extinse de cunoştinţe şi capacităţi;
- favorizează compararea rezultatelor;
- permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare (conţinutul);
- se pot stabili baremuri şi punctaje care contribuie la diminuarea subiectivităţii examinatorului;
- elevii pot lucra independent, fără a fi tensionaţi, tracasaţi prin intervenţiile profesorului;
- sunt avantajaţi elevii timizi sau lenţi în elaborarea răspunsurilor.

Principalele dezavantaje presupuse:
- se realizează un feedback mai slab decât în cazul chestionărilor orale;
- erorile apărute în formularea răspunsurilor nu pot fi corectate şi lămurite imediat cu ajutorul profesorului;

- elevii nu pot fi ajutaţi şi orientaţi, prin întrebări suplimentare, către un răspuns corect şi complet;
- pot să apară încercări de fraudă.

Pentru eficientizarea evaluării prin lucrări scrise pot fi folosite testele docimologice, care asigură o obiectivitate sporită în măsurarea şi aprecierea rezultatelor. Testul docimologic reprezintă un instrument de evaluare ce se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţii didactice, care conţine probe sau întrebări (itemi) ce permit măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire a elevilor (Ion T. Radu). Datele astfel obţinute pun în evidenţă acumulările elevilor, progresul realizat într-o perioadă de timp, constituind totodată un indicator pentru aprecierea eficienţei în munca profesorului.

Testele docimologice pot fi utilizate pentru a completa probele tradiţionale, problematica în care sunt implicate înregistrând o extensiune deosebită. În practica didactică curentă sunt folosite mai ales pentru a măsura gradul de instruire (volumul cunoştinţelor acumulate) şi mai puţin pentru a identifica şi aprecia nivelul formării mintale a elevilor. Se pot concepe şi aplica, de exemplu, teste de aptitudini (inteligenţă) sau de conduită, cu toate că există opinia că, în acest fel, se obţin doar aproximaţii. Indiferent de obiectivul vizat, testele docimologice solicită rezolvarea unor sarcini identice de către toţi elevii. Ele sunt probe standardizate sub aspectul conţinutului, condiţiilor de aplicare, formulării răspunsurilor şi criteriilor de apreciere a rezultatelor. Datorită acestui fapt, permit o comparare destul de precisă a nivelului general de pregătire cu cerinţele programei, precum şi între elevi sau între clase paralele.

În funcţie de momentul aplicării şi scopul urmărit, Ioan Holban[145] stabileşte următoarele categorii de teste docimologice:

1) testele de sondaj iniţial;
2) testele organizate tematic din capitolele unei materii;
3) testele de sinteză a întregii materii;
4) testele pentru concursuri.

Elaborarea şi aplicarea unui test presupune:

- stabilirea obiectivelor urmărite şi delimitarea ariei de acoperire;
- selectarea problemelor reprezentative şi formularea itemilor;
- înştiinţarea elevilor asupra testării: precizarea temelor, explicarea scopului, numărul şi tipul itemilor, valoarea fiecăruia în stabilirea notei finale, modul în care se va lucra, timpul de lucru etc.;
- asigurarea condiţiilor de aplicare a testului;
- corectarea testului şi analiza statistică;
- notarea rezultatelor obţinute.

Un aspect deosebit de important în elaborarea unui test docimologic îl reprezintă stabilirea numărului de întrebări (itemi) şi formularea lor. Aceste întrebări trebuie să fie reprezentative şi relevante pentru materia verificată. O importanţă deosebită în stabilirea lor o are întocmirea listei cu performanţele la care se referă, performanţe care pot varia de la un obiectiv la altul.

145. Ioan Holban, *Testele de cunoştinţe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, p. 20.

„...a stabili întrebările înseamnă a emite directive pentru candidaţi (elevi – n.n.) ca să furnizeze performanţele (ori un eşantion al lor) cerute de obiectivele examinatorului."[146]

Numărul şi tipul itemilor se stabileşte în funcţie de obiectivele urmărite şi de întinderea materiei din care elevii vor fi testaţi, respectându-se următoarele exigenţe metodologice:

- întrebările trebuie formulate suficient de explicit (clar, precis, concis);
- este necesar ca ele să acopere întreaga materie parcursă, în aspectele sale esenţiale;
- itemii trebuie să corespundă ca grad de dificultate posibilităţilor subiecţilor cărora li se adresează, evitându-se situaţiile în care un elev inteligent, dar care nu a studiat, să poată obţine un scor satisfăcător sau situaţia în care un elev mai puţin dotat, dar care s-a pregătit, să fie în imposibilitatea de a răspunde;
- se impune o dificultate graduală a itemilor, deoarece întrebările foarte uşoare sau foarte grele nu permit o distincţie nuanţată a diferitelor niveluri de pregătire a elevilor: cele prea uşoare nu permit revelarea unor răspunsuri foarte bune, cele prea grele resping mulţi subiecţi, chiar dintre cei cu o pregătire satisfăcătoare;
- răspunsurile la unele întrebări nu trebuie să sugereze răspunsurile la întrebările care urmează;
- aranjarea itemilor în cadrul textului se face fie în funcţie de dificultate, începând cu cei mai simpli, fie în ordine ciclică de dificultate, pe grupe, în cadrul cărora se respectă o ordine de dificultate.

Aşa cum spuneam anterior, testul este un set de întrebări (sau teme) care pot fi însă de diferite tipuri. În literatura de specialitate (Vasile Pavelcu, 1968, James M. Thyne, 1978, Gilbert De Landsheere, 1975, Ion T. Radu, 1981, Ioan Nicola, 1980 ş.a.) se vorbeşte de următoarele tipuri de întrebări:

1) *Întrebări cu răspunsuri deschise*. Oferă elevilor posibilitatea de a elabora independent răspunsul. În funcţie de performanţa cerută, răspunsurile pot fi scurte sau ample. Se formulează întrebări ce solicită răspunsuri ample (aproximativ 5) atunci când, pe lângă verificarea cunoştinţelor, este vizată şi capacitatea elevilor de a trata integral o temă sau de a elabora o lucrare. Se verifică, în acest fel, nu numai acumularea unor cunoştinţe, ci şi capacitatea de a le organiza, precum şi gradul de aprofundare a lor. Aceste tipuri de întrebări permit manifestarea creativităţii, spiritului critic, solicită argumentarea unor afirmaţii, explicarea şi interpretarea unor date. Deoarece răspunsurile au un caracter personal (irepetabil) sunt dificil de măsurat şi apreciat prin comparare şi raportare la o scală-etalon.

Exemplu:

a) Cum poate fi susţinută ideea că lumea noastră este cea mai bună dintre toate lumile posibile?
b) Ce consecinţe pot decurge din modul în care Nietzsche gândeşte „voinţa puternică" şi „voinţa slabă"?
c) Cu ce argument pune în discuţie Wittgenstein ideea de unitate a lumii?

146. James M. Thyne, *Examinarea elevilor – principii, procedee practice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 159.

2) *Întrebările cu răspunsuri închise*. Caracteristic acestor întrebări este faptul că elevii nu elaborează răspunsurile, ci le aleg din mai multe variante oferite. Folosite într-un număr mult mai mare (30-40 la un test), aceste întrebări permit verificarea amănunţită a cunoştinţelor, precum şi exactitatea lor, printr-un apel excesiv la memorie. Ion T. Radu stabileşte trei variante ale unor astfel de întrebări :

- itemi de tip „alegere multiplă" ;
- itemi de tip „adevărat – greşit" ;
- itemi pereche.

Întrebările cu răspunsuri închise se folosesc atunci când li se cere elevilor reproducerea unor date concrete, formule, definiţii, dar şi pentru a testa priceperea, înţelegerea şi capacitatea de selecţie, în vederea utilizării. Măsurarea este mult mai simplă şi mai exactă, deoarece fiecare întrebare presupune doar două posibilităţi : răspuns corect sau răspuns greşit. Poate fi îndeplinită, astfel, şi condiţia consecvenţei în notare.

Exemple :

a) Care dintre următorii filosofi contestă existenţa libertăţii ?
   1) W. James ;
   2) A. Schopenhauer ;
   3) K. Jaspers.

b) Care din următoarele formule sunt logic corecte ?

1) SaP → PiS	5) SeP → PaS
2) SiP → PoS	6) SiP → PiS
3) SeP → PeS	7) SaP → PaS
4) SoP → PoS	8) SoP → PeS

Varianta corectă de răspuns este : A (1, 2, 3), B (1, 3, 6), C (1, 5, 6), D (1, 2, 4, 6), E (1, 3, 4, 7).

Pot fi concepute teste în care cele două tipuri de întrebări sunt combinate, completându-se reciproc. Nu se poate vorbi, totuşi, de o obiectivitate absolută a evaluării prin intermediul lor, consideră Ioan Nicola, deoarece însăşi formularea întrebărilor include un coeficient oarecare de subiectivitate a profesorului.

Pe lângă clasificarea anterioară, James M. Thyne[147] mai distinge două tipuri de întrebări ce pot fi folosite într-un test docimologic :

1) întrebări subiective – ceea ce trebuie să accepte drept răspuns corect este o problemă de opinie ;
2) întrebări obiective – în formularea răspunsului, opinia nu este implicată, corectitudinea sau incorectitudinea fiind o problemă de fapt.

Prin intermediul testelor docimologice, profesorul realizează o identificare mult mai precisă a nivelului de performanţă la care au ajuns elevii. În corectare pot fi antrenaţi şi elevii, dacă este posibil, deoarece autoevaluarea şi autoaprecierea au multiple valenţe formative. Implicarea elevilor în corectarea testului le va permite :

147. *Ibidem*, p. 163.

- să-şi aprecieze rezultatele ;
- să-şi examineze erorile ;
- să sesizeze progresele pe care le-au înregistrat.

Corectarea poate fi continuată mai apoi de către profesor cu o maximă atenţie, folosind o grilă pregătită anterior, cuantificând rezultatele prin notare sau distribuindu-le pe o scară de apreciere.

Avantajele utilizării testelor docimologice, în raport cu metodele tradiţionale de examinare (Ion T. Radu, 1981) :

- datorită standardizării, asigură un grad sporit de obiectivitate în aprecierea nivelului de pregătire a elevilor ;
- permit verificarea tuturor elevilor dintr-o clasă într-un timp relativ scurt ;
- cuprind mare parte din conţinuturile predate, cu deosebire aspectele esenţiale ;
- înlătură neajunsurile verificării prin sondaj şi şansele unui subiect „norocos", determinând la elevi o atitudine de învăţare sistematică şi completă ;
- favorizează o învăţare care apelează la detalii ;
- prin aplicarea unor seturi de teste poate fi urmărită evoluţia elevilor pe o anumită perioadă, sub aspectul sporului de cunoştinţe acumulate şi al capacităţilor sau abilităţilor formate.

Dezavantajele presupuse ale testelor cu întrebări închise (Vasile Pavelcu, 1968) :

- nu favorizează exprimarea unor opinii şi atitudini personale ;
- nu favorizează dezvoltarea capacităţii de exprimare a elevilor ;
- fac apel mai ales la memorie, la capacitatea de reţinere şi reproducere a informaţiei şi mai puţin la reflecţia personală ;
- pun prea puţin în evidenţă aptitudinile ;
- nu stimulează formarea capacităţilor de prelucrare, sinteză, creaţie ;
- elaborarea lor necesită un mare efort.

Conceperea şi administrarea unui test docimologic este o întreprindere complexă şi destul de dificilă. Explicaţii ample, detaliate, pot fi obţinute prin studierea bibliografiei indicate. Am căutat să prezentăm, în paginile anterioare, câteva repere semnificative necesare conceperii şi administrării unor astfel de instrumente de evaluare.

În practica didactică se urmăreşte, aşa cum am mai spus, nu numai evaluarea acumulărilor de cunoştinţe, precizia şi rapiditatea reactualizării lor, ci şi progresele înregistrate în direcţia dezvoltării capacităţilor intelectuale, a capacităţii de transfer, competenţelor de comunicare, creativităţii, conduitei sau trăsăturilor de personalitate. Toate acestea reprezintă obiective instructiv-educative urmărite pe tot parcursul predării şi învăţării disciplinelor socio-umane, fapt pentru care evaluarea progreselor realizate de către elevi în această direcţie este absolut necesară. În acest sens, Ion T. Radu scrie :

> „...probele de examinare nu se limitează numai la verificarea conţinutului stocat în memorie, ci, în acelaşi timp, verifică, deşi este posibil să nu realizeze în măsură egală, capacităţi formate, procesele intelectuale, aspecte ale vieţii afective implicate în activitatea de formare"[148].

148. Ion T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, p. 165.

Rezerva cadrelor didactice cu privire la evaluarea unor astfel de aspecte ar putea fi pusă pe seama dificultăţii de a măsura şi cuantifica progresele calitative înregistrate de elevi. Există totuşi şi modalităţi de evaluare a performanţelor realizate în această direcţie. Vom proceda însă doar la o prezentare pe scurt a acestor modalităţi, abordate pe larg în capitolul VII al lucrării lui Ion T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*.

Evaluarea obiectivelor cognitive permite o măsurare şi o cuantificare riguroase, deoarece vizează volumul informaţiilor acumulate şi nivelul de însuşire a acestora, concretizat în tipuri de comportamente care dovedesc învăţarea: memorarea logică a unor date, fapte, evenimente, reproducerea informaţiilor şi aplicarea lor, capacitatea de transfer etc. Formarea capacităţilor intelectuale, dezvoltarea gândirii, se evaluează mai greu decât însuşirea unor informaţii, progresele realizate în această direcţie fiind mai dificil de cuantificat şi măsurat decât cunoştinţele care se pretează uşor la o exprimare cantitativă (Ion T. Radu). Capacitatea intelectuală se exprimă prin nivelul general de dezvoltare a proceselor gândirii, memoriei, limbajului, imaginaţiei creatoare etc., pe care o educaţie bine înţeleasă trebuie să le cultive. Se poate aprecia, de exemplu, capacitatea elevilor de a efectua operaţii de analiză, sinteză, comparaţii, clasificare, definire, ca indicatori ai dezvoltării intelectuale. Ion T. Radu propune două modalităţi de măsurare a proceselor intelectuale:

1) indirectă – prin rezultatele obţinute (acumulări, înţelegere, rezolvare de probleme), care oferă o imagine globală asupra diferitelor capacităţi învăţate, ce se manifestă ca performanţe constatabile ale elevilor;
2) directă – prin evaluarea proceselor considerate esenţiale într-o anumită activitate intelectuală (înţelegerea, capacitatea de a opera cu informaţii, analiza, sinteza, raţionamentul deductiv, raţionamentul inductiv etc.)

Exemple:

Disciplina Filosofie – evaluarea capacităţii de analiză (a unui text filosofic)

Proceduri utilizate de elev, care urmează să fie evaluate	*Criterii de reuşită, în funcţie de care se face aprecierea*
A repera:	
– tema generală a textului;	– reperarea este exactă şi completă;
– elementele/părţile textului;	– fără eroare în alegerea supoziţiilor.
– ideile esenţiale;	
– conceptele de bază;	
– detaliile;	
– legăturile logice şi modul de argumentare.	
A conserva:	
– sensul general;	– exactitate;
– conceptele-cheie;	– fără omisiuni;
– ordinea textului;	– păreri critice;
– ideile esenţiale;	– comparaţii.
– legăturile logice;	

Evaluarea rezultatelor calitative ale activității de învățare
(Ion T. Radu, 1981, pp.166-203)

Evaluarea capacităţilor intelectuale	Evaluarea capacităţii de aplicare a cunoştinţelor însuşite	Evaluarea lucrărilor de creaţie	Evaluarea trăsăturilor de personalitate	Evaluarea conduitei elevilor
– se urmăreşte nivelul de dezvoltare a principalelor operaţii ale gândirii, în două moduri : a) măsurarea globală (indirectă) a proceselor intelectuale prin intermediul rezultatelor obţinute : acumulările de cunoştinţe, gradul de înţelegere, rezolvarea de probleme b) măsurarea analitică, ce constă în evaluarea unor procese considerate principale într-o anumită activitate intelectuală : observarea	– se urmăreşte capacitatea de aplicare a cunoştinţelor însuşite în rezolvarea unor teme proiecte, rezolvarea de probleme, etc. – pot fi utilizate două strategii de evaluare : a) măsurarea şi aprecierea operate asupra procesului de aplicare a cunoştinţelor, pentru ca indirect să fie evaluate rezultatele b) măsurarea şi aprecierea rezultatelor activităţii, în funcţie de anumiţi indicatori referitori la însuşirile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul	– se urmăreşte capacitatea de creaţie şi formarea unor abilităţi de elaborare – tehnici de evaluare : a) evaluarea globală – profesorul apreciază lucrarea după impresia generală care i-a produs-o. Pentru a-i conferi mai multă obiectivitate, pot fi folosite mai multe metode : • metoda rangurilor • metoda comparării în perechi • metoda modelelor re-prezentative b) evaluarea analitică – se stabilesc aspectele importante de care se ţine seama în aprecierea lucrării şi un punctaj pentru fiecare, în funcţie de procedee şi însemnătate în ansamblul lucrării. În aprecierea generală, se ţine seama de punctajul atribuit următorilor indicatori :	– se urmăresc trăsăturile de personalitate cu rol hotărâtor în randamentul muncii şcolare şi în integrarea individului în viaţa socială : interese, atitudini, motivaţii, comportamente etc. – modalităţi de cunoaştere a personalităţii elevilor : • observarea • chestionarul • anamneza (istoria individuală) • autobiografia • înregistrări întâmplătoare • studiul de caz • fişa pedagogică	– se urmăreşte conduita elevilor, ca rezultat al acţiunii instructiv-educative şi ca factor care influenţează randamentul elevilor – evaluarea conduitei elevilor se realizează în strânsă legătură cu evaluarea personalităţii lor – pot fi utilizate mai multe tehnici : • decelarea conduitei în acte şi factori sau pot fi evaluate mai exact decât comportamentul în ansamblu • metodele de diagnostic al personalităţii (chestionarele de personalitate)

Evaluarea capacităţilor intelectuale	Evaluarea capacităţii de aplicare a cunoştinţelor însuşite	Evaluarea lucrărilor de creaţie	Evaluarea trăsăturilor de personalitate	Evaluarea conduitei elevilor
• capacitatea de a opera cu informaţiile însuşite • analiza • sinteza • raţionamentul inductiv sau deductiv – implică nu numai verificarea nivelului atins în realizarea lor, ci şi luarea în considerare a neajunsurilor constatate în manifestarea lor.	– tehnici de măsurare şi apreciere: a) teste standardizate sau elaborate de profesor: • teste pe obiect • teste de realizare a unui produs după model • teste de realizare a unui produs sau de executare a unui proces după un proiect • teste de simulare b) observarea proceselor	• conţinutul lucrării: orientarea în alegerea temei, densitatea ideilor şi a impresiilor, bogăţia şi exactitatea informaţiei, concordanţa conţinutului cu titlul, unitatea şi coerenţa lucrării, originalitatea modului de abordare şi tratare • structura lucrării: ordonarea ideilor, împărţirea în fragmente, în alineate, proporţionarea părţilor lucrării etc. • stilul: structurarea frazelor şi propoziţiilor, concizia şi claritatea acestora, folosirea potrivită a cuvintelor • scriere: respectarea regulilor de ortografie şi de punctuaţie, acurateţea lucrării	• metoda aprecierii obiective a personalităţii (metoda Zapan)	• crearea unor situaţii experimentale • aprecieri pe baza unei documentaţii (diagnoza oarbă) • participarea elevilor la aprecierea conduitei lor – aprecierea conduitei elevului nu este posibilă decât în contextul actelor sale

A reformula ideile esenţiale – reformulare sintetică, fără reproduceri şi fără deformări ale sensului.

Disciplina Filosofie – evaluarea competenţelor de comunicare

Se realizează prin :	*Se urmăreşte :*
– activităţi de conversaţie directă, dialog liber şi dezbatere pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat ; – exerciţii care solicită exprimarea părerilor, convingerilor, sentimentelor personale.	– dacă elevii sunt dispuşi la dialog ; – utilizarea unui limbaj adecvat ; – dacă elevii pot formula şi exprima un punct de vedere personal ; – consistenţa discuţiei ; – argumentarea ; – cum este privit oponentul.

Nu de puţine ori, profesorii reduc evaluarea la o simplă verificare a asimilării cunoştinţelor, ignorând aspectele cele mai importante ale inteligenţei şi aproape toate trăsăturile de personalitate. Sunt evaluate îndeosebi aspectele cognitive ale activităţii instructive, mai puţin abilităţile, capacităţile şi conduita elevilor. Obiectivele formative sunt apreciate accidental prin aprecieri globale, fără să se efectueze în perspectiva unor obiective precise, concret determinate şi fără utilizarea unor tehnici eficiente de măsurare (Ion T. Radu). În predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane, evaluarea ridică dificultăţi considerabile, deoarece atitudinile intelectuale şi moral-civice, ca obiective specifice acestor discipline, nu sunt imediat exprimabile, iar posibilităţile de măsurare a lor sunt reduse. Există comportamente a căror apreciere nu se poate realiza prin evidenţierea cantitativă a gradului în care sunt dobândite la un moment dat. Trăsăturile de personalitate deosebit de importante : caracteriale, voliţionale, afective (motivaţii, atitudini, interese, sentimente), capacitatea de autocontrol şi autoapreciere, convingerile, spiritul de organizare, întreaga conduită a unui elev relevă rezultate calitative ale activităţii de învăţare. Aspectele calitative ale învăţării sunt dificil de evaluat, datorită faptului că traducerea lor în comportamente direct observabile şi precis măsurabile, în sens magerian, este greu de realizat, dacă nu chiar imposibil. Evaluarea lor se exprimă în aprecieri generale, globale, sprijinite pe observare, chestionare, anamneză, studii de caz, fişă pedagogică, teste etc. Profesorii trebuie să-şi sprijine judecata apreciativă pe o observare îndelungată şi neîntreruptă, care adesea este lipsită de rigoarea şi precizia aprecierilor operate asupra obiectivelor cognitive, luând în considerare trăsăturile de personalitate cultivate elevilor, comportamentele excepţionale manifestate în diverse ocazii şi care, probabil, nu ar ieşi în evidenţă la o examinare obişnuită în cadrul lecţiei.

În acţiunea de modernizare a procesului instructiv-educativ se înscrie şi efortul de perfecţionare a tehnicilor de evaluare, ca elemente componente ale tehnologiei didactice. Dacă definim evaluarea drept demersul prin care se obţin informaţii despre elevi, atunci o evaluare completă nu presupune doar măsurarea rezultatelor obţinute de aceştia la un moment dat, mai mult sau mai puţin aleatoriu stabilit, ci şi aprecierea efectelor educative asupra dezvoltării personalităţii lor. Pentru o analiză complexă a rezultatelor instruirii, noul curriculum şi direcţiile actuale de evoluţie a învăţământului indică modalităţi de evaluare, care nu se mai rezumă la o simplă examinare orală sau scrisă, realizată de câteva ori pe parcursul unui semestru şi aprecierea finală a elevilor doar pe baza câtorva

intervenţii, puţine la număr, adesea tributare hazardului şi irelevante. Aceste modalităţi, pe care le vom evidenţia în cele ce urmează, asigură o integrare mai eficientă a actelor evaluative în activitatea didactică.

Nu de puţine ori, evaluarea constă în examinarea orală şi notarea a 4-5 elevi în 10-15 minute şi un extemporal administrat în timpul semestrului. Acest mod de a proceda are însă o serie de neajunsuri:

- nu atrenează toţi elevii clasei la o conlucrare activă pe tot parcursul derulării procesului didactic;
- la disciplinele cu un număr redus de ore alocate, cum sunt şi disciplinele socio--umane, ritmul verificării individuale este scăzut şi, prin urmare, aprecierea elevilor este defectuoasă;
- contribuie la menţinerea activităţilor stereotipe de ascultare-predare;
- consumă o mare parte din timpul lecţiei cu un randament scăzut;
- menţine îngrijorarea elevilor faţă de verificare şi notare, determinându-i la calcule privind data ascultării şi nota pe care trebuie să o obţină;
- produce relaţii încordate, uneori conflictuale, între profesori şi elevi;
- cultivă mai mult interesul pentru notă decât pentru cunoaştere.

Ascultarea curentă urmată de notare, la care se adaugă o lucrare scrisă sau o teză semestrială, nu asigură un control adecvat al efectelor şi o utilizare eficientă a notei. Recursul la modalităţile „neconvenţionale" de evaluare asigură profesorilor ocazii multiple de a surprinde aspecte complexe ale pregătirii elevilor, care sunt notaţi după mai multe examinări succesive, cu adevărat relevante. Dar care sunt aceste modalităţi?[149]

1) *Metoda creditelor transferabile*. La sfârşitul unui capitol sau al unui sistem de lecţii li se aplică elevilor un test sumativ, cu itemi raportaţi la obiectivele unităţii didactice respective. Se corectează testul şi se constată care elevi au reuşit şi care nu să atingă performanţa prefigurată în obiective, iar apoi se stabilesc elevii creditaţi, dintre cei cu rezultate necorespunzătoare. Aprecierea finală a acestora se transferă pentru o etapă ulterioară, precizată de evaluator, timp în care au posibilitatea să recupereze. La sfârşitul perioadei de creditare, ei sunt testaţi din nou, obiectivele vizate fiind cele iniţiale sau doar acelea neîndeplinite la prima testare. Nota finală constă în media dintre nota obţinută la prima testare şi cea de la retestare.
   Principalele avantaje ale acestei metode sunt:
   - evită sau reduce acumularea golurilor în pregătire;
   - permite recuperarea într-un interval de timp relativ scurt;
2) *Evaluarea portofoliilor*. Este o soluţie pentru profesorii care au un număr redus de ore alocat disciplinei, fapt pentru care acuză că nu pot realiza o evaluare conform cerinţelor. Prin noţiunea de „portofoliu" desemnăm un ansamblu de activităţi desfăşurate de un elev într-o anumită perioadă de timp: teme, lecturi suplimentare, proiecte, studii, lucrări de creaţie, eseuri etc. Toate acestea permit evaluarea cunoştinţelor, capacităţilor intelectuale, convingerilor, atitudinilor moral-civice etc.

Conţinutul portofoliilor şi criteriile după care vor fi evaluate diversele activităţi componente, termenele de control, evaluare şi notare finală se comunică elevilor dintru

149. Radu Puscarciuc, Marilena Puscarciuc, „Scheme de evaluare neconvenţională", *Tribuna învăţământului*, nr. 469, 1999.

început. Notele acordate reprezintă medii ale notelor cu care sunt apreciate componentele portofoliului şi au o încărcătură formativă mult mai bogată decât cele acordate la o singură verificare orală sau extemporale.

Exemplu :

Un portofoliu de evaluare la disciplina Filosofie ar putea conţine : aplicaţii realizate ca activitate independentă, analize şi comentarii de texte, fişe biografice, fişe de lectură, eseuri, referate, activităţi desfăşurate la cercul de specialitate, lucrări prezentate la sesiuni de comunicări organizate pentru elevi etc. Aceste prestaţii pot fi evaluate individual şi, în final, apreciate şi notate global.

3) *Evaluările de scurtă durată* (5 minute). Elevii sunt anunţaţi la începutul orei că li se vor pune câteva întrebări la sfârşitul lecţiei, din ceea ce vor învăţa. În acest fel, li se captează atenţia şi sunt motivaţi pozitiv, căci se va preciza că numai răspunsurile bune vor fi notate. În ultimele minute ale orei, profesorul adresează 3-5 întrebări privitoare la aspectele esenţiale ale lecţiei, care necesită răspunsuri scurte şi precise. Elevii răspund în scris, iar apoi îşi corectează şi notează răspunsurile conform unui barem anunţat. Profesorul va oficializa câteva note pentru a menţine vie motivaţia pozitivă pentru viitoarele încercări, fără a certa elevii cu note mici.
4) *Evaluarea activităţilor de grup*. Elevii se împart în grupe eterogene de 3-5 membri, fiecare grupă primind câte o sarcină de rezolvat. Membrii grupului lucrează împreună şi propun o soluţie comună problemei de rezolvat, pe care o prezintă celorlalţi. Este discutată şi evaluată soluţia, profesorul urmând să noteze fiecare membru al grupului conform răspunsului comun oferit. Astfel, el are posibilitatea să-i verifice pe majoritatea elevilor clasei în funcţie de contribuţiile lor la realizarea sarcinii primite.

Utilizarea acestor modalităţi de evaluare prezintă următoarele avantaje :

- permite tratarea diferenţiată a elevilor ;
- sunt luate în considerare trăsăturile particulare ale elevilor : nivel intelectual, capacitate de efort, spirit de organizare etc. ;
- asigură ritmicitatea în notare ;
- permite înregistrarea progresului şcolar, deoarece poate fi urmărită evoluţia elevilor pe o perioadă mai lungă de timp, sub aspectul sporului de cunoştinţe, capacităţilor şi abilităţilor formate ;
- are efecte pozitive asupra dezvoltării intelectuale şi asupra trăiniciei cunoştinţelor acumulate ;
- îi stimulează pe elevi şi le sporeşte încrederea în forţele proprii ;
- le asigură elevilor cunoaşterea propriilor aptitudini şi îi ajută în conturarea aspiraţiilor şi precizarea intereselor ;
- se cultivă responsabilitatea elevilor, interesul pentru studiu, deprinderea de a învăţa sistematic ;
- oferă profesorului posibilitatea unei cât mai bune cunoaşteri a elevilor ;
- elimină stările de anxietate şi stres.

Învăţământul modern pune accentul pe participarea elevilor la aprecierea propriilor rezultate şcolare (autoevaluarea). O astfel de antrenare are efecte pozitive asupra reuşitei acţiunii educative, deoarece :

- elevul se manifestă activ, ca subiect al acţiunii ;

- aprecierile profesorului dobândesc confirmarea în opinia elevilor şi, în acest fel, el se bucură de credibilitate;
- elevul ajunge la imaginea de sine, dobândind mai uşor conştiinţa progreselor realizate şi a eforturilor necesare pentru atingerea obiectivelor urmărite;
- autoaprecierea contribuie la întărirea motivaţiei intrinsece şi a atitudinii pozitive faţă de învăţătură.

Repere pentru evaluarea unei lecţii

Ce se urmăreşte	Criterii de evaluare
Proiectarea lecţiei	Definirea obiectivelor: – precizarea tipului de obiective urmărite – definirea obiectivelor operaţionale – precizarea comportamentelor vizate prin obiective, corelate cu conţinutul şi posibilităţile elevilor (diferenţiat) – precizarea condiţiilor învăţării – specificarea criteriilor de reuşită
	Corelaţia dintre obiective şi celelalte componente ale actului didactic (conţinut, strategie, forme de organizare, forme de evaluare etc.): – definirea obiectivelor în corelaţie cu componentele implicate în conţinutul respectiv – corelaţia obiective – strategii – corelarea volumului şi gradului de dificultate a cerinţelor cu particularităţile individuale şi durata activităţii de rezolvare – selectarea şi esenţializarea elementelor de conţinut în vederea realizării obiectivelor propuse
	Corelaţia obiective – evaluare: – concordanţa dintre itemii de evaluare şi obiectivele stabilite – diferenţierea solicitărilor – corelarea conţinutului probelor de evaluare cu formele de evaluare – valorificarea rezultatelor evaluării pentru compensare sau dezvoltare
Desfăşurarea lecţiei	Activizarea elevilor: – captarea atenţiei, stârnirea interesului şi a dorinţei de a învăţa prin acţiune – raportul dintre durata afectată acestui moment şi cea afectată predării, în funcţie de tipul de lecţie, specificul conţinutului, particularităţile psihointelectuale ale elevilor – concordanţa naturii solicitărilor cu particularităţile conţinutului şi ale elevilor – activizarea elevilor la nivelul proximei dezvoltări

Ce se urmăreşte	Criterii de evaluare
	Conţinutul : – esenţializarea conţinutului – reprezentarea conţinutului – gradul de structurare şi organizare a materialului – caracterul formativ al conţinutului (de a genera idei noi, opinii, soluţii etc.) – caracterul ştiinţific şi practic-aplicativ – corelaţii interdisciplinare – corelaţia conţinutului cu strategia didactică şi tipul de interacţiune profesor – elevi, elevi – elevi – corelaţia modului de abordare logică a conţinutului cu strategia didactică – acţiuni logice de organizare şi prelucrare a informaţiei (analiză, sinteză, corelare, asociere, definire, explicare, demonstrare, generalizare, argumentare, interpretare, ilustrare, sintetizare etc.) – realizarea progresului şcolar
	Comportamentul : – organizarea colectivului şi a activităţii – crearea climatului afectiv-emoţional adecvat – motivarea activităţii – orientarea acţiunii şi gândirii elevilor – favorizarea exprimării opiniei personale – adresarea de întrebări – solicitarea elevilor să formuleze întrebări – clasificarea problemelor – valorificarea experienţei elevilor – crearea de situaţii-problemă – formularea de directive, ordine, comenzi – acordarea de ajutor şi îndrumarea diferenţiată – individualizarea instruirii – alternarea activităţilor frontale, pe grupe şi independente – aprecierea atitudinii elevilor (ironică, acuzatoare, stereotipă, motivantă, specifică)
	Evaluarea : – realizarea evaluării formative – raportul dintre conţinutul evaluării şi conţinutul învăţării – raportarea aprecierii la obiective – raportarea aprecierii la posibilităţile fiecărui elev, rezultatele sale anterioare şi la rezultatele celorlalţi elevi – încurajează autoaprecierea şi aprecierea reciprocă a elevilor – raportul dintre notare şi norma docimologică – motivarea notei.

Ce se urmăreşte	Criterii de evaluare
Comportamentul psihopedagogic	Relaţia profesor – elev : – creează un climat de dialog autentic şi de cooperare – stimulează interesul pentru cunoaştere – favorizează reuşita fiecărui elev – încurajează independenţa, originalitatea, gândirea creatoare – valorifică ceea ce este pozitiv la fiecare elev – manifestă simţul echilibrului – laudă, evidenţiază, recunoaşte meritele – creează un climat nefavorabil : ameninţă, acuză, critică, jigneşte, ignoră etc.

6. Notarea rezultatelor învăţării

Atribuirea unor judecăţi de valoare rezultatelor obţinute de către elevi se concretizează fie prin intermediul unor expresii verbale apreciative (laude, observaţii critice, calificative), fie prin folosirea unor simboluri numerice convenţionale numite „note". Nota este expresia cuantificată a aprecierii unor performanţe obţinute. Randamentul şcolar este etichetat cu ajutorul unui indicator sintetic convenţional : nota. Nu este indicat să îl notăm pe elev ori de câte ori îl „prindem" nepregătit. Este greşit să credem că putem determina eficienţa instruirii sancţionând negativ elevii, cu orice prilej oferit. Nota şcolară trebuie folosită pentru aprecierea şi compararea rezultatelor, clasificarea elevilor, cultivarea motivaţiei pentru învăţare, luarea deciziilor în reglarea activităţii. Definiţiile date converg în ideea că notarea reprezintă o traducere cuantificată a aprecierii evaluative :

- *„etichetă aplicată unui anumit randament şcolar"* (Vasile Pavelcu) ;
- *„o apreciere sintetică ce traduce evaluarea unei performanţe în domeniul învăţământului"* (Gilbert De Landsheere) ;
- *„expresie a aprecierii rezultatelor şcolare"* (Ion T. Radu) ;
- *„indicator sintetic pentru rezultate"* (Ioan Nicola) ;
- *„expresia cuantificată şi instituţionalizată a evaluării"* (Daniel Gayet).

În practica didactică poate fi constatată cu uşurinţă o anumită relativitate în notarea rezultatelor activităţii instructiv-educative. Chestiunea notării rezultatelor generează atitudini diferite ale cadrelor didactice : subapreciere din partea unora, concretizată în folosirea neglijentă a sistemului de notare, fetişizare din partea altora, care consideră că prin intermediul său pot rezolva ceea ce ar trebui să rezolve prin alte mijloace (cultivarea interesului pentru studiu, a responsabilităţii în pregătire, a deprinderii de a învăţa sistematic) Numai o utilizare echilibrată, raţională a notei face posibilă însă punerea în valoare a funcţiilor sale în cadrul activităţii didactice[150] :

1) Nota exprimă aprecierea rezultatelor elevilor şi furnizează informaţii cu privire la progresele înregistrate.

150. Ion T. Radu, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, p. 248.

2) Pe baza notelor obţinute, este posibilă clasificarea elevilor şi determinarea rangului fiecăruia în cadrul clasei din care face parte.
3) Notele pot servi la cultivarea motivaţiei pentru învăţare.
4) Notele îl pot ajuta pe elev să-şi aprecieze rezultatele şi îi oferă informaţii utile în reglarea propriei activităţi, precum şi în luarea deciziilor de orientare şcolară şi profesională.

Folosirea inadecvată a notei, îndeosebi pentru a sancţiona, produce la nivelul elevilor efecte psihologice negative : încordare, anxietate, teamă, stres, după cum utilizarea sa cu o excesivă indulgenţă generează o atitudine de indiferenţă sau de relaxare contraproductivă. În ambele situaţii, se ajunge la o imagine greşită asupra performanţelor elevilor.

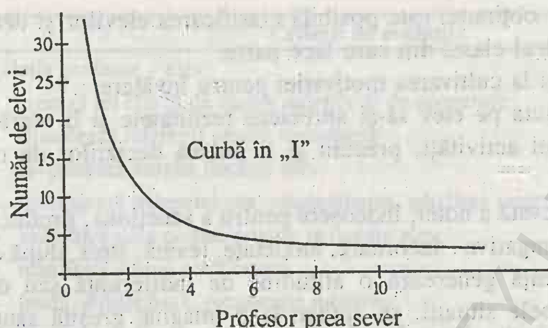
Obiectivitatea notării trebuie să constituie o preocupare de prim-plan a cadrelor didactice, cu atât mai mult cu cât există numeroase împrejurări în care se produc erori de apreciere (Gilbert De Landsheere, 1975, Ion T. Radu, 1981, Constantin Cucoş, 1998). Aceste abateri de la obiectivitate s-ar datora[151] :

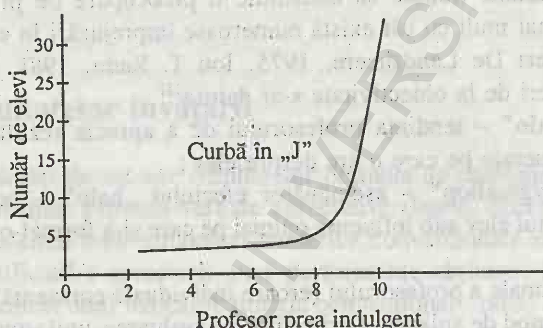
- efectului „halo" – tendinţa profesorului de a aprecia rezultatele sub influenţa impresiei generale pe care o are despre elev ;
- efectului „Pygmalion" – asemănător efectului „halo" – profesorul apreciază rezultatele unui elev sub influenţa opiniei pe care şi-a format-o despre capacităţile sale ;
- ecuaţiei personale a profesorului (eroare individuală constantă) – fiecare profesor are propriul mod de aplicare a criteriilor de evaluare : unii sunt mai generoşi, alţii manifestă o exigenţă sporită sau o exigenţă diferită faţă de elevi, există profesori care folosesc nota ca mijloc de încurajare etc. ;
- efectului de contrast sau de ordine – ordinea elevilor evaluaţi şi valoarea răspunsului dat de aceştia influenţează aprecierea profesorului (de exemplu, un răspuns bun venit după unul prost este de multe ori supraestimat) ;
- erorii logice – devierea de la o evaluare obiectivă se produce datorită faptului că profesorul consideră, în mod subiectiv, că anumite aspecte sunt mai importante decât altele ;
- erorii de tendinţă centrală – din teama de a nu greşi, profesorul formulează aprecieri „moderate", evitându-le pe cele extreme ;
- personalităţii profesorului – starea sa fizică şi psihică, atmosfera creată, ritmul examinării pot influenţa negativ obiectivitatea notării.

Unii profesori manifestă tendinţa de a nota cu o mai mare indulgenţă rezultatele elevilor, după cum alţii manifestă o tendinţă opusă : notarea cu maximă exigenţă. Un profesor poate da un număr mare de note bune şi puţine note proaste sau invers, obţinându-se, după cum arată Gilbert De Landsheere[152], una dintre următoarele două curbe caracteristice :

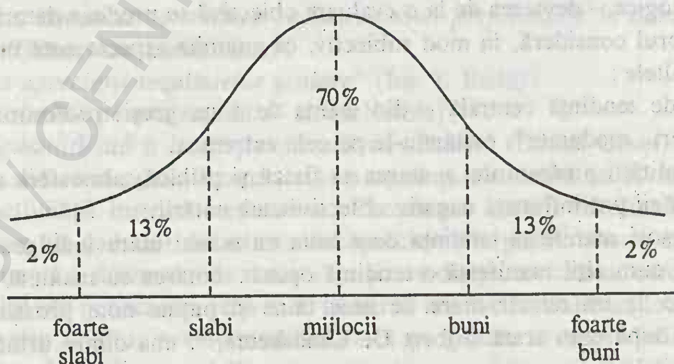
---

151. *Ibidem*, pp. 245-249.
152. Gilbert De Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 111.





Dacă profesorul predă neindividualizat (nediferenţiat) unei clase eterogene de elevi, asigură predării un grad de dificultate adaptat majorităţii. În aceste condiţii, consideră Gilbert De Landsheere, se vor obţine multe rezultate medii, puţine foarte bune şi puţine foarte slabe. Distribuţia acestor rezultate va lua forma curbei lui Gauss :



Curba lui Gauss este un instrument potrivit pentru clasificarea elevilor, deoarece permite identificarea celor mai buni şi a celor mai slabi. Dacă un profesor consideră firească o astfel de distribuţie, înseamnă că el acceptă eşecul unora dintre elevii săi. Or, idealul său, consideră Gilbert De Landsheere, este ca toţi elevii să înveţe. În ce măsură

se poate realiza acest lucru este o chestiune discutabilă. Pentru o reuşită a tuturor elevilor pledează adepţii ipotezei optimiste a învăţării (J. Carroll, B.S. Bloom, De Landsheere), care propun ca scop de urmărit o egalizare a rezultatelor la un nivel superior, dar nu la nivelul „geniilor" şi fără ca diferenţele dintre elevi să dispară. În locul unei pedagogii care consideră satisfăcătoare distribuţia gaussiană a rezultatelor, aceştia propun o pedagogie a curbei în „J", conform căreia orice elev poate reuşi, dacă se respectă ritmul său de învăţare şi sunt utilizate strategii adecvate.

„În clasa lui, profesorul urmăreşte un obiectiv cu totul diferit. Idealul său nu este oare acela de a face ca toţi elevii să înveţe (...) să stăpânească la perfecţie toate cunoştinţele pe care societatea le consideră necesare sau utile? A instrui nu înseamnă a selecţiona. Dimpotrivă! Înseamnă a ne strădui ca toţi să reuşească. Înseamnă deci a lupta împotriva curbei lui Gauss, considerată ca model de selecţie."[153]

Curba lui Gauss trebuie atunci înlocuită cu o curbă în formă de „J", ceea ce înseamnă că procesul de învăţământ se va desfăşura în aşa fel încât toţi să reuşească. Pedagogia curbei în „J" presupune o egalizare la nivel superior, dar nu la nivelul „geniilor" şi fără ca diferenţele dintre indivizi să dispară.

Reuşita în care cred adepţii ipotezei optimiste este discutabilă. Evident, fiecare elev normal poate să progreseze, însuşindu-şi un conţinut minimal şi formându-şi aptitudinile de bază. Este de dorit ca fiecare profesor să urmărească atingerea unui nivel de reuşită ridicat pentru elevii săi, a cărui atingere depinde însă de numeroşi factori: posibilităţile elevilor, resursele materiale disponibile, strategiile adoptate, optimizarea programelor, individualizarea instruirii etc. Insuccesul şcolar nu poate fi, totuşi, eliminat definitiv, dar reuşita majorităţii elevilor rămâne un deziderat pentru orice cadru didactic.

153. Gilbert De Landsheere, *op. cit.*, p. 205.

X. RELAŢIILE PROFESOR – ELEVI ÎN CADRUL LECŢIEI

„Cea mai bună formare profesională din lume nu va împiedica să existe întotdeauna profesori mediocri, aceia cărora le lipseşte în mod sigur ceea ce-l face pe profesor calificat: simţul înnăscut al copilăriei, dragostea de copii, căldura umană, ceea ce nu se învaţă."

M.A. Block

Procesul instructiv-educativ se realizează în contextul unei reţele complexe şi dinamice de interacţiuni reciproce, între profesor şi elevi, dar şi între elevi, cu o importanţă majoră pentru buna sa desfăşurare. Activităţile de predare şi învăţare angajează relaţii multidimensionale, cu o puternică încărcătură psihosocială şi pedagogică, a căror optimizare reprezintă una dintre cele mai importante condiţii de reuşită. Calitatea şi eficienţa demersului didactic depind, în mare măsură, de capacitatea profesorului de a stabili relaţii adecvate cu fiecare elev în parte şi cu clasa în ansamblul său.

În cadrul activităţilor didactice se creează multiple raporturi interpersonale între participanţi, antrenaţi cu toţii într-un proces constant de influenţare reciprocă. Interacţiunile nu se limitează la comunicarea unor conţinuturi, ci se extind la modalităţile de conducere a activităţii, la sentimentele şi atitudinile personale. Reuşita unui profesor depinde de natura relaţiilor pe care le stabileşte cu elevii săi în cadrul acestor interacţiuni, aspect deosebit de important, deoarece multe dificultăţi de învăţare sau lipsuri înregistrate în pregătire şi educare se datorează unor relaţii deficitare.

Rolul instituţional al profesorului presupune calităţi şi competenţe de o complexitate deosebită, printre care şi abilitatea de a stabili şi întreţine relaţii adecvate cu elevii. În acest sens, competenţa didactică ne apare, de fapt, ca o dimensiune interpersonală cu multiple faţete relaţionale: cognitive, funcţional-simpatetice, comunicaţionale, motivaţionale, operaţionale[154]. Pe lângă competenţele de natură ştiinţifică şi metodică, solicitate de disciplinele predate, este necesar ca profesorul să posede şi aptitudinea de a stabili relaţii conform rolului asumat. Ca element vital al procesului instructiv-educativ, relaţia profesor – elev impregnează şi influenţează totul. De aceea, orice abatere de la criteriul competenţei relaţionale se răsfrânge negativ asupra personalităţii elevului.

Ansamblul manifestărilor relaţionale este determinant pentru evoluţia personalităţii elevilor. Privite în perspectivă pedagogică, acestea constituie fondul pe care se instituie climatul psihosocial al lecţiilor, ce poate favoriza sau defavoriza optimizarea predării şi învăţării, poate contribui semnificativ la maximizarea efectelor instructiv-educative şi la

154. Ruxandra Gherghinescu, „Conceptul de competenţă didactică", în volumul *Competenţa didactică* (coord. Stroe Marcus), Editura ALL, Bucureşti, 1999, p. 21.

minimizarea posibilelor efecte negative. Atmosfera generală ce predomină în clasă condiţionează reuşita. Această ambianţă reprezintă însă expresia sintetică a disponibilităţilor relaţionale de care dau dovadă profesorul şi elevii, a angajării subiective şi a manifestărilor atitudinal-emoţionale. În clasă au loc interacţiuni psihosociale, toţi cei implicaţi acţionând unii asupra altora influenţându-şi comportamentele. Datorită interacţiunilor profesor – elev sau elev – elev, mediate de trebuinţe informative şi formative, participanţii sunt supuşi unor influenţe reciproce, ce determină echilibrul funcţional al câmpului instrucţional.

Profesorul se implică în activitatea didactică cu întreaga sa personalitate : motivaţie, aptitudini, nivel de competenţă, experienţă personală. Arta de a preda nu se reduce la transmiterea cunoştinţelor, ci presupune şi o anumită atitudine faţă de elevi, ca expresie a concepţiei pedagogice asumate şi a propriilor trăsături de personalitate. Predarea este o acţiune organizată şi orientată de către profesor, cu scopul de a provoca modificări în comportamentul elevilor. Cum va proceda el pentru realizarea acestui scop? Care sunt atitudinile ce pot favoriza progresul elevilor? Ce fel de relaţii trebuie să stabilească cu aceştia? Ca să influenţeze, este necesar să ştie cum să cunoască dorinţele şi aşteptările elevilor, să prevadă reacţiile şi comportamentele lor, să fie pregătit să le întâmpine. Natura relaţiilor stabilite cu elevii depinde de modul în care profesorul îşi îndeplineşte obligaţiile şi, totodată, de modul în care elevii reacţionează la mesajul său. Prin strategiile folosite şi comportamentul manifestat la lecţie, relaţiile cu elevii pot fi influenţate, sub aspectul atitudinii faţă de învăţare, al înţelegerii şi acceptării mesajelor pe care le transmite.

Natura relaţiilor pe care profesorul le stabileşte cu elevii este determinată nu numai de stilul de abordare a activităţii şi de trăsăturile sale de personalitate, ci şi de trăsăturile individuale şi de grup ale elevilor. De aceea, cunoaşterea partenerilor de activitate este indispensabilă. Este necesară, pe de o parte, cunoaşterea valorii pregătirii fiecărui elev, a trăsăturilor sale de personalitate, a statusului său în cadrul grupului-clasă, iar, pe de altă parte, o cunoaştere a particularităţilor structurale şi a fenomenelor de natură psihosocială ce au loc în grupul-clasă. Dinamica relaţiilor de influenţă trebuie privită şi prin prisma structurilor sociale în care se înscriu elevii. Interacţiunea elev – elev pe parcursul desfăşurării activităţilor didactice face posibilă influenţarea socială, înţeleasă ca modificare a percepţiilor, judecăţilor, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor unui individ, datorită cunoaşterii celorlalţi sub acest aspect (Willem Doise, Jean-Marc Monteil). Dobândind condiţia de elev, copilul intră într-un grup social, la normele căruia trebuie să se adapteze. Fiecare grup impune membrilor săi diferite forme de comportament. Atitudinea generală faţă de un membru constituent se structurează în funcţie de comportamentul demonstrat. După cum apreciază Pantelimon Golu, elevii se atrag sau se resping nu în virtutea contingenţelor exterioare, ci în virtutea consonanţei lor valorice, cum ar fi similitudinea unor calităţi morale, care emerg din interior : colegialitate, sinceritate, modestie, onestitate, bunătate, altruism etc.[155] Profesorul nu trebuie să se situeze deasupra legilor grupului, deoarece poate juca un rol benefic în structurarea interrelaţiilor din colectiv. El mediază, de exemplu, neutralizarea tensiunilor care apar, coeziunea grupului, gradul de integrare a membrilor săi, fiind foarte importante pentru

155. Pantelimon Golu, *Ce ştim despre învăţare ?*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1983, pp. 32-33.

buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ. În fixarea scopurilor şi desfăşurarea efectivă a procesului instructiv-educativ nu pot fi ignorate influenţele de natură socială care, în cele din urmă, se dovedesc a fi determinante. Elevul îşi desfăşoară activitatea şi se manifestă într-un grup stabil – clasa –, aşadar într-un context social unde îşi însuşeşte valori, clişee comportamentale, îşi formează convingeri prin imitaţie sau preluare conştientă. El se identifică cu grupul în care se integrează, preluând normele, valorile şi scopurile acestuia, care mijlocesc relaţiile cu ceilalţi în cadrul activităţii comune. Prestaţiile fiecăruia se desfăşoară în faţa grupului, trezind reacţii de aprobare sau critice, preţuirea sau sancţiunea din partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament şi în formarea imaginii de sine. Grupul asigură sistemul de referinţă pentru membrii săi (Ioan Radu, 1994). Tocmai de aceea, cunoaşterea construcţiei sociale a claselor de elevi, a interacţiunilor ce se stabilesc între membrii unor astfel de grupuri sociale este esenţială în asigurarea reuşitei activităţii didactice. Nu de puţine ori, profesorul se preocupă cu precădere de individ şi acordă puţină atenţie grupului din care acesta face parte, influenţei pe care o exercită asupra fiecăruia din membrii săi. Studiile întreprinse de cercetători din domeniul sociologiei, sociometriei, psihologiei sociale atrag însă atenţia asupra importanţei aspectelor şi caracteristicilor activităţii de grup, relevând impactul pe care îl au în formarea personalităţii membrilor constituenţi. În absenţa cunoaşterii comportamentului de grup al clasei, ca un grup unitar, cu problematica şi personalitatea sa proprie, nu se poate realiza o productivitate crescută a activităţii şcolare. Cunoaşterea aspectelor legate de : structura dinamică a grupului de elevi, modul de manifestare a autorităţii de către liderii formali sau informali, influenţele dintre membrii şi efectele acestora asupra coeziunii grupului, a comportamentului său final este hotărâtoare în procesul instructiv-educativ. Obţinerea de rezultate bune este condiţionată nu numai de factori de natură psihologică, ci şi socială, unele probleme cum ar fi conducerea, controlul, disciplina clasei găsindu-şi rezolvarea mai degrabă prin cunoaşterea şi stăpânirea fenomenelor de natură socială şi aplicarea metodelor de grup. Socializarea realizată în clasa de elevi constituie o sursă de activare, ceea ce conduce la atingerea unor performanţe superioare. Profesorul poate interveni permanent asupra instituirii şi evoluţiei relaţiilor dintre elevi, în sensul întăririi coeziunii, cu efecte pozitive asupra fiecăruia. Importanţa organizării grupului justifică deplasarea preocupărilor de la instrucţia şi educaţia centrată pe individ, la instrucţia şi educaţia centrată pe grup, deoarece personalitatea este un produs al contactului şi comunicării sociale.

În cadrul clasei se produc schimburi de mesaje de la un elev la altul, se impun norme privitoare la activitatea şi preocupările lor comune, se stabilesc relaţii funcţionale şi afectiv-emoţionale în raport cu natura sarcinii de îndeplinit. Ca urmare a interacţiunilor se formează cu timpul anumite modele de comunicare, se creează situaţii dintre cele mai diverse : competitive, aversive sau imitative. În funcţie de tipul relaţiilor stabilite ne putem da seama dacă grupul este constituit după criterii afective, preferenţiale, dacă în interiorul lui există un climat calm de simpatie reciprocă între membrii sau, dimpotrivă, există relaţii conflictuale, tensionate. În grupurile unde predomină primul tip de relaţii (de colaborare, cu caracter mobilizator), rezultatele sunt superioare faţă de cele în care predomină relaţiile conflictuale. Cunoaşterea acestora facilitează procesul dirijării, prin măsuri adecvate, a influenţei educative.

Mesajul profesorului are o valoare specifică pentru toţi elevii, dar şi rezonanţe particulare pentru fiecare dintre ei. Pentru a stabili relaţii eficiente, profesorul caută să cunoască elevii, diferenţele dintre ei, sub aspectul nivelului cultural atins, al potenţialului individual, al intereselor şi aptitudinilor, aşteptărilor şi dorinţelor, adaptării şi integrării, atitudinilor şi conduitelor manifestate în cadrul grupului, trăsăturilor de personalitate. Capacitatea de a cunoaşte elevul şi de a-l înţelege, de a stabili relaţia necesară cu fiecare în parte şi cu grupul este indispensabilă cadrului didactic.

> „Astfel, căutarea similitudinilor şi a diferenţelor faţă de celălalt, a diferenţierii şi nediferenţierii sociale joacă un rol important în stabilirea, gestiunea sau transformarea relaţiilor umane."[156]

Cunoaşterea diferenţiată a elevilor îi permite profesorului să perceapă unicitatea fiecăruia şi să stabilească o oarecare probabilitate de apariţie a unor anumite comportamente, într-o situaţie dată. În lipsa unei astfel de cunoaşteri, el riscă să întreprindă acţiuni stereotipe, uniformizante, care ignoră caracteristicile particulare ale elevilor. Cunoaşterea elevilor îl influenţează pe profesor, orientându-i conduita în activităţile desfăşurate, fapt pentru care constituie una dintre condiţiile fundamentale ale organizării şi funcţionării procesului instructiv-educativ.

Cunoaşterea de către profesor a trăsăturilor de personalitate ale elevului constituie una dintre multiplele condiţii de reuşită în procesul instructiv-educativ. Modalităţile de realizare sunt diverse, comunicarea verbală jucând un rol esenţial, fără a fi însă şi suficientă, pentru simplul motiv că, de multe ori, comunicarea se produce la nivel general, fără a presupune cunoaşterea directă a fiecăruia dintre subiecţii implicaţi. Este vorba de acele raporturi cu caracter indirect ce se stabilesc între profesori şi elevi, acţiunile primilor putând produce modificări în comportamentul celorlalţi, fără a fi nevoie de o cunoaştere directă a lor. De aceea este necesară utilizarea unor modalităţi alternative, dar complementare, de relaţionare, care să medieze legăturile dintre cei doi factori ai binomului educaţional, cum ar fi cunoaşterea psihologică de tip empatic.

Empatia nu desemnează o cunoaştere de tip analitic, ci capacitatea de a depune un efort imaginativ pentru a-l înţelege pe celălalt, sub aspectul potenţialului de care dispune, al atitudinilor şi sentimentelor sale, al semnificaţiei conduitei manifestate. O stare mintală, cum o defineşte Horward O. Warren, prin care un individ se identifică cu un altul sau simte starea acestuia, ceea ce nu înseamnă însă că se ajunge la o fuziune afectivă de tipul identificării totale. A manifesta un comportament empatic înseamnă deci a te pune în situaţia unei alte persoane, în scopul de a înţelege reacţiile acesteia la ceea ce i se întâmplă, stările sale emoţionale, motivaţia şi dorinţele pe care le afirmă.

Comportamentul empatic presupune un mecanism psihic extrem de complex, apt să antreneze procese cognitive şi afective care vizează, în opinia lui C. Rogers, perceperea cadrului intern de referinţă al altuia, psihologia sa, cu toate componentele sale raţionale şi emoţionale, o apropriere prin intermediul imaginaţiei a modului de a gândi şi simţi al altuia, ajungându-se chiar la trăirea unei situaţii asemănătoare celeilalte persoane:

156. Jean-Marc Monteil, *op. cit.*, p. 93.

„În cunoaşterea empatică are loc un proces de identificare cu un model de comportament uman extern, perceput sau evocat, favorizând astfel înţelegerea partenerului, comunicarea cu acesta şi atingerea unui nivel al trăirilor afective similar cu al modelului”[157].

Identificarea empatică cu celălalt faciliteazează aşadar comunicarea şi cunoaşterea în scopul evaluării corecte a modului său de a gândi şi de a simţi, numai pe această cale putându-i ieşi în întâmpinare şi putând crea condiţiile unei influenţări eficiente, în cadrul activităţii didactice.

Capacitatea de a cunoaşte şi de a înţelege elevul, psihologia sa, inclusiv pe cale empatică, constituie o calitate a cadrelor didactice, o aptitudine pedagogică ce joacă un rol esenţial în activitatea şcolară. Ea face posibilă, totodată, participarea la emoţiile şi sentimentele elevilor, împărtăşirea stărilor lor afective, precum şi predicţia sau controlul comportamentului acestora. Poate fi anticipat, în acest fel, mersul evenimentelor, cauzele care le determină şi consecinţele previzibile ale acţiunilor întreprinse. Capacitatea empatică necesară unui bun cadru didactic vizează o anumită identificare psihologică cu elevul, dublată de condiţia păstrării unei distanţări adecvate faţă de acesta, în aşa fel încât să poată fi cuprinsă obiectiv întreaga problematică a colectivului. Această distanţare oferă profesorului posibilitatea să-şi menţină disponibilitatea faţă de fiecare elev, pe când apropierea îi asigură înţelegerea doleanţelor şi trăirilor sale.

Starea de empatie se inserează în procesul cunoaşterii interumane, nu de puţine ori constituind o condiţie necesară înţelegerii elevilor, a comportamentului lor prezent şi a celui viitor, un parametru cognitiv care asigură transparenţa în relaţiile cu aceştia. În viziunea pedagogiei moderne, relaţia profesor – elev este privită ca o relaţie de mare complexitate, ce implică un dialog permanent între educator şi educat, o comunicare în care sunt angajate toate laturile personalităţii lor. Realizarea procesului instructiv-educativ presupune un complex de relaţii între agenţii educaţiei, în plan formal, dar şi informal, care se intercondiţionează reciproc. În plan formal sunt implicate relaţii de muncă tipice în procesul învăţării, pe când în plan informal acţionează cele de natură afectivă, cum ar fi cele de simpatie, antipatie sau indiferenţă, care pot influenţa desfăşurarea celor dintâi şi deci angajarea elevilor în munca instructiv-educativă. Interacţiunea acestor două aspecte relaţionale, în scopul eficientizării activităţii, este condiţionată de capacitatea empatică a profesorului faţă de elev.

În structura personalităţii oricărui cadru didactic este necesar să se regăsească capacitatea de a fi empatic, de a putea surprinde, pe această cale, trăsăturile psihice ale fiecărui interlocutor. Privitor la comportamentul pedagogic, recursul la o astfel de capacitate conduce la descoperirea de către profesor a unor modalităţi adecvate de optimizare a relaţiilor cu elevii, sub toate aspectele, ca o condiţie a unei comunicări eficiente. În acest fel, el dă dovadă de ceea ce numim măiestrie şi tact pedagogic.

În cadrul interacţiunilor profesor – elev, fiecare afectează simultan comportamentul celuilalt. Prin acţiunile întreprinse, profesorul urmăreşte o modificare a comportamentului elevului (cognitiv şi afectiv-atitudinal). În funcţie de reacţiile acestuia, el îşi adaptează modul de acţiune, îl ajustează în aşa fel, încât să obţină rezultatele cele mai bune. Există, aşadar, o interdependenţă comportamentală, pentru că acţiunea profesorului

157. Miron Ionescu, *op. cit.*, p. 39.

provoacă modificări la nivelul comportamentului elevului şi, prin retroacţiune, reacţiile elevului pot provoca o schimbare a comportamentului profesorului.

Este foarte important ca pe parcursul activităţilor didactice desfăşurate să se stabilească relaţii pedagogice corespunzătoare, deoarece, aşa cum subliniază Pantelimon Golu, acestea reprezintă „diapazonul realizării eficiente a obiectivelor". În ce priveşte caracterul acestor relaţii, există opinii diferite în rândul cadrelor didactice. Unii profesori continuă să fie adepţi ai conservatorismului didactic, recurgând încă la practici învechite şi dând dovadă de prejudecăţi în ceea ce priveşte caracterul relaţiilor cu elevii. Situându-se pe poziţiile magistrocentrismului, ei promovează o concepţie autocratică: caută să dispună şi să impună totul, hotărăsc în detaliu activitatea elevilor, folosesc strategii care conduc la ascultare şi supunere, manifestă un comportament dominator şi coercitiv.

Un profesor adept al stilului de lucru tradiţional caută să dispună în clasă de întreaga putere decizională şi de o autoritate deplină. El pune accentul pe dirijare şi ordine rigidă, impunere severă şi sancţiune, stimulează însuşirea docilă a cunoştinţelor şi supunerea necondiţionată. Predarea este privită ca o simplă transmitere şi nu ca o stimulare a dezvoltării cognitive şi emoţional-atitudinale a elevilor. Profesorul are pretenţia de a afirma şi distribui un adevăr incontestabil, care trebuie însuşit ca atare, fără să ofere elevilor prilejul de a avea iniţiative, de a gândi, asumându-şi responsabilităţi. Un cadru didactic autoritar, consideră Georges Snyders, fixează fiecare etapă a activităţii, precum şi modul corespunzător de a o îndeplini. De la el emană toate directivele, spontaneitatea sau curiozitatea elevilor fiind confundate cu obrăznicia şi abaterea de la disciplină, care trebuie sancţionate. Convins că este necesar să adopte o atitudine severă şi intolerantă faţă de conduita elevilor, caută să exercite un control continuu şi riguros asupra clasei (aversiv, sancţionar) şi nu admite nici cea mai mică abatere.

Deşi conştienţi de necesitatea schimbării, unii profesori continuă să fie mai apropiaţi de modelul şcolii tradiţionale; impun şi exercită controlul pregătirii elevilor de pe poziţii autoritariste, arătându-se preocupaţi mai ales de propriul punct de vedere afirmat. Datorită faptului că li se ordonă, interlocutorii sunt prădaţi de orice formă de autonomie, de puterea lor de a alege sau de a decide. Relaţia pedagogică dobândeşte astfel un caracter predominant unilateral şi unidirecţional: profesorul transmite, dispune, controlează, iar elevul se supune, urmăreşte şi receptează pasiv expunerile, răspunde la întrebările puse pentru verificarea cunoştinţelor, execută sarcini de lucru păstrând liniştea şi ordinea, disciplina în clasă. Orice abatere de la o astfel de conduită provoacă nemulţumire şi atrage după sine admonestări şi sancţiuni. Dar, dacă profesorul controlează rigid, constrânge prin forţă şi impune, relaţia sa cu elevii se degradează într-un raport de dominare (C. Rogers, G. Snyders) şi dependenţă, care înăbuşă spiritul de iniţiativă şi cooperarea. Anularea realei activităţi independente creatoare a elevilor, îngrădirea interacţiunilor comunicative afectează planul formativ şi generează atitudini de inerţie, apatie, frustrare şi plictiseală. Deoarece se sprijină doar pe teamă, constrângerea suprimă interesul şi atenuează satisfacţiile. Relaţiile încordate, conflictuale, trezesc la elevi sentimente de aversiune, generează o atmosferă încărcată, tensionată, apăsătoare, care afectează negativ comunicarea didactică.

În şcoala modernă, relaţiile profesor – elev sunt purificate de caracterul autocratic specific şcolii tradiţionale, care nu favorizează comunicarea autentică, întreţine

anonimatul şi inhibă elevul, redus la pasivitate şi inerţie. Democratizarea acestor relaţii se realizează pe fondul înlăturării şabloanelor, stereotipiilor şi dogmatismelor de orice fel.

Ce aspecte specifice dobândeşte relaţia profesor – elev în şcoala modernă? Învăţământul modern promovează o poziţie nouă faţă de formarea personalităţii elevilor, faţă de modalităţile de realizare a instruirii şi educării. Se încurajează utilizarea strategiilor didactice apte să stimuleze participarea elevilor la activitate, să le sporească independenţa şi posibilităţile de iniţiativă, să le dezvolte simţul responsabilităţii. Profesorul motivează ţinând seama de dorinţe şi aspiraţii, încurajează manifestarea spontaneităţii şi creativităţii. Preocupat de instituirea unui dialog autentic cu elevii, el dobândeşte flexibilitate şi deschidere spre pluralitatea modurilor de gândire, confruntarea punctelor de vedere sau ajustarea răspunsurilor. Sunt urmărite cu atenţie reacţiile de interes sau de plictiseală, de înţelegere sau neînţelegere, pe care activitatea didactică le provoacă elevilor. Optând pentru un stil democratic de relaţionare, profesorul ia decizii consultându-se cu elevii, respectă preferinţele acestora, facilitează comunicările, stabileşte relaţii multidirecţionale de conlucrare, sprijinire, influenţare indirectă şi cooperare. El caută să stabilească relaţii afective pozitive cu elevii (simpatie, acceptare etc.), să creeze o atmosferă armonioasă în clasă, lipsită de stres.

Ideea dezvoltării libere a elevilor, lipsită de îngrădiri şi constrângeri arbitrare, câştigă tot mai mulţi adepţi în şcoala modernă. Ne putem întreba însă până unde poate fi extinsă libertatea acordată elevilor? Poate fi negată orice formă de intervenţie a profesorului? Libertatea acordată trebuie limitată la activităţile compatibile cu scopul şi obiectivele lecţiei[158]. În acest sens, elevii pot avea iniţiative în rezolvarea sarcinilor, pot propune soluţii, colaborează între ei, realizează autoevaluarea, îşi manifestă fără îngrădiri interesele de cunoaştere, preferinţele, aspiraţiile, spiritul critic. Profesorul poate interveni cu prescripţii doar dacă acestea sunt cu adevărat indispensabile progresului elevilor, sunt acceptate şi aplicate în mod liber, în baza înţelegerii temeiului lor. Sunt înlăturate, în acest fel, atitudinile de influenţare forţată. Profesorul urmăreşte să-i convingă pe elevi să se implice, facilitându-le comunicarea şi respectându-le personalitatea.

În funcţie de atitudinea manifestată faţă de elevi, Max Marchand deosebeşte trei tipuri de profesori[159]: a) tipul de profesor amorf, egoist şi indiferent, care ignoră viaţa intimă a elevilor; b) tipul profesorului egocentric, care dă naştere la tensiuni şi conflicte între el şi elevi; c) tipul de profesor care stabileşte legături de camaraderie, amiciţie, abnegaţie, schimb intelectual şi afectiv cu elevii. Relaţiile profesor – elev, consideră Ruxandra Gherghinescu, se pot situa, în practica didactică, la două extreme: a) profesorul dă dovadă de severitate excesivă, căutând să-i determine pe elevi să facă doar ceea ce vrea el, iar aceştia recurg la tot felul de subterfugii pentru a se sustrage. Dacă profesorul reuşeşte să-i domine şi să-i controleze, consideră că se înţelege bine cu elevii (consideraţi „elevi buni"), dacă nu îi reuşeşte acest lucru, consideră că are de-a face cu o clasă slabă şi indisciplinată; b) profesorul dovedeşte o îngăduinţă excesivă în scopul apropierii de elevi şi identificării totale cu clasa. Poziţiile extreme influenţează nefavorabil activitatea comună desfăşurată. Este de dorit un echilibru relaţional al exigenţelor şi îngăduinţelor:

158. Maximilian Boroş, *Profesorul şi elevii*, Editura Gutinul, Baia Mare, 1994, p. 82.
159. Max Marchand, *Hygiène affective de l'éducateur*, PUF, Paris, 1956, p. 111.

„Elevul şi profesorul nu trebuie să fie nici unul în faţa celuilalt, confruntându-se, şi nici identificaţi, ceea ce anulează scopul actului instructiv-educativ. O poziţie de mijloc, de echilibru este de dorit, dar şi cel mai dificil de atins şi mai ales de menţinut..."[160].

Profesorul organizează activitatea şi propune sarcini de instruire, în aşa fel încât să permită construcţia personală a elevilor, cooperarea şi schimbul de idei. El caută în permanenţă să dezvolte motivaţii superioare, autocunoaşterea şi autocontrolul, coeziunea şi solidaritatea grupului. Rolul de organizator-coordonator-conducător al activităţii trebuie asumat cu responsabilitate, deoarece, aşa cum subliniază M. Lobrot, puţini sunt elevii care aspiră independent la iniţierea unei munci de cercetare sau de elaborare autentică. Implicarea elevilor şi dirijarea activităţii lor, în scopul valorificării depline a potenţialului de care dispun, constituie o sarcină de primă importanţă, pentru fiecare cadru didactic.

Relaţiile pe care profesorul le stabileşte cu elevii sunt de o mare diversitate, în manualele de didactică sau în literatura de specialitate fiind grupate în trei categorii importante: relaţii de comunicare, relaţii de conducere a activităţii şi relaţii socio--afective. Vom prezenta succint, în continuare, aspectele esenţiale ale fiecăreia dintre aceste trei categorii.

Practica didactică modernă este marcată de o serie de mutaţii produse în statusul profesorului şi elevilor, care se repercutează asupra relaţiilor dintre ei. Un aspect esenţial al acestor schimbări îl constituie trecerea de la predominarea rolului profesorului la o participare sporită a elevilor la activitate, ca subiecţi activi ai propriei lor formări. Prin folosirea unor strategii activ-participative de predare şi învăţare, profesorul îi determină pe elevi să aibă iniţiative, stimulează intercomunicările, acordă sprijin şi încurajează, apreciază contribuţiile aduse şi le arată cât au progresat. Clasa devine, în acest fel, locul în care se stabileşte un dialog autentic între participanţii la activitate. Fiecare elev are dreptul la exprimare, profesorul devenind un partener de dialog care îşi ascultă cu atenţie interlocutorii, deoarece:

„Elevii au şi ei de jucat un rol, au ceva de dat în procesul instructiv-educativ; ei nu sunt acolo numai pentru a primi, pentru că sunt parteneri autentici şi activi. Învăţământul constituie un act comun al profesorului şi elevilor"[161].

În şcoala tradiţională, profesorul juca îndeosebi rolul de transmiţător al informaţiei, către nişte elevi care doar o receptau şi o reproduceau cu prilejul verificărilor. Ei erau priviţi, de cele mai multe ori, numai ca obiect al educaţiei, o educaţie concepută unilateral, ca stocare de informaţii. În şcoala modernă, profesorul devine conducătorul unui proces deopotrivă informativ şi formativ, orientând şi sprijinind elevii să ajungă prin efort propriu la descoperirea cunoştinţelor, pe care urmează să le prelucreze şi să le integreze în structura lor cognitivă.

Continuă să existe profesori tentaţi să se concentreze cu deosebire asupra a ceea ce fac ei înşişi la lecţie, interesându-i doar în mică măsură reacţiile elevilor faţă de informaţia primită şi stilul de lucru. Practicile didactice care nu urmăresc decât transmiterea în mod autoritar a cunoştinţelor conduc de multe ori la dificultăţi de receptare, la incapacitatea

160. Ruxandra Gherghinescu, *lucr. cit.*, p. 12.
161. Georges Snyders, *op. cit.*, p. 221.

elevilor de a avea iniţiative, uitarea rapidă a cunoştinţelor învăţate la curs, oboseală, plictiseală şi chiar refuz. De aceea este necesară o deplasare de accent în metodologia lecţiei, de la expunerea profesorului la activitatea de descoperire a elevilor. Strategiile adoptate şi atitudinea generală faţă de elevi influenţează reacţiile clasei şi relaţia comunicativă profesor – elev.

> „...relaţia comunicativă la clasă, cooperarea elevului la activitatea didactică, asentimentul său la ceea ce înseamnă stabilirea unei relaţii benefice depinde mai mult de aspectul comunicării profesorului (cum comunică) decât de conţinutul ei informaţional (ce comunică)."[162]

Stârnirea interesului elevilor pentru lecţie se poate realiza prin reorientarea metodologiei didactice spre depăşirea nivelului cognitiv influenţat prin mijloace exclusiv verbale, printr-o angajare personală a elevilor în activitate şi participarea lor efectivă la descoperirea noilor cunoştinţe.

Relaţiile de comunicare, la nivelul lecţiei, vizează: transmiterea şi structurarea cunoştinţelor, exprimarea unor solicitări, reacţiile de răspuns la aceste solicitări, exprimarea unor stări afective. Pentru buna desfăşurare a activităţii este necesar ca profesorul să manifeste acele atitudini care provoacă activizarea permanentă a elevilor. Intervenţia lui nu se poate limita la transmiterea cunoştinţelor şi impunerea ascultării necondiţionate a elevilor. Afirmaţiile categorice, constrângătoare, bazate pe puterea de a sancţiona nu produc, de cele mai multe ori, consecinţele dorite. Antrenarea elevilor în însuşirea unor cunoştinţe şi priceperi, supravegherea şi coordonarea efortului lor de investigare, dezvoltarea deprinderilor de studiu sunt sarcini de predare care nu pot fi ignorate.

Realizarea unei comunicări autentice, în cadrul lecţiei, depinde de[163]:

- modul de organizare şi prezentare a conţinutului;
- preocuparea profesorului de a face atractivă, interesantă şi importantă materia de studiu;
- conlucrarea cu elevii, atragerea şi implicarea lor în activitate;
- volumul sarcinilor curente de învăţare, în raport cu capacităţile elevilor şi timpul disponibil;
- atitudinile şi pretenţiile faţă de elevi;
- analiza şi comentarea împreună a rezultatelor învăţării.

Pe parcursul activităţii, elevilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a pune întrebări, manifestându-şi astfel curiozitatea, nedumerirea, interesul, urmând să fie conduşi, în măsura posibilităţilor, să descopere singuri răspunsurile. Le sunt respectate ideile şi li se dezvăluie valoarea lor. Profesorul va căuta să înţeleagă ce semnificaţie are pentru fiecare elev învăţarea conţinuturilor vehiculate, ce dificultăţi trebuie învinse pentru ca un concept să fie bine însuşit, ce sarcini de activitate liberă, fără ameninţarea notei, sunt necesare pentru a completa pregătirea. Deschis interacţiunii cu elevii, el îi ascultă şi le acceptă judecăţile, criticile sau contraargumentele. În acest fel, va ajunge să stabilească cu ei şi între ei o reţea de comunicări multilaterale şi reciproce.

---

162. Doina-Ştefana Săucan, „Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane", în volumul *Competenţa didactică* (coord. Stroe Marcus), p. 116.
163. *Ibidem*, p. 166.

Dialogul didactic este calea apropierii comune de un scop, consideră Georges Snyders. Predarea filosofiei, de exemplu, nu se rezumă la transmiterea unor idei aparţinând diferiţilor autori prezentaţi în manual, cu scopul însuşirii lor de către elevi. Predarea filosofiei este, totodată, o invitaţie la reflecţie, făcută fiecărui elev, urmată de schimbul de idei, de confruntarea unor puncte de vedere diferite, ca modalitate de prevenire a dogmatismului sau pasivităţii. Dezvoltând spiritul critic şi apetitul pentru cercetare, elevii vor fi împiedicaţi să rămână cantonaţi într-o receptare uniformă, mecanică a ideilor, să accepte ca definitivă şi absolută o anumită opinie.

O bună comunicare didactică presupune circulaţia mesajelor, indiferent de natura lor, în toate sensurile : de la profesor la elevi, de la elevi către profesor, precum şi între elevi. Profesorul urmăreşte să răspundă atât nevoilor de individualizare a instruirii, prin dezvăluirea şi potenţarea valorii personale a fiecăruia, cât şi necesităţii de a stabili între elevi multiple şi variate legături interpersonale. Comunicarea elev – elev, ca factor de progres interpersonal, poate fi optimizată prin intermediul activităţilor de grup.

În cadrul activităţilor de grup se descoperă soluţii comune, se achiziţionează noţiuni noi şi tipare acţionale. Elevii au ocazia să-şi exprime sentimentele şi atitudinile, convingerile şi credinţele, trebuinţele şi interesele, gusturile şi preferinţele. Prin intermediul activităţilor de grup se realizează ceea ce în psihologie poartă denumirea de „învăţare socială", care are drept obiectiv principal asimilarea de noi modele comportamentale, de noi forme şi scheme de interacţiune interpersonală, de noi trăsături de personalitate. Aşa cum arată Pantelimon Golu[164], în cadrul activităţilor comune, elevii îşi „interexplorează" în profunzime personalitatea, prin procese de „transpătrundere cognitivă", intercomunică şi se autodezvăluie, se interapreciază şi se interconectează. Prinşi într-un veritabil joc empatic – de prezicere, recunoaştere, întâmpinare a dispoziţiilor celuilalt, de fuziune şi identificare psihologică –, elevii învaţă să se relaţioneze social din ce în ce mai bine. Activitatea în grup are efecte ameliorative asupra comportamentelor participanţilor şi facilitează optimizarea relaţiilor dintre ei. Elevii învaţă norme, atitudini, conduite dezirabile, care joacă un rol important în dezvoltarea personalităţii lor. Învăţarea socială este o „interînvăţare" şi are drept conţinut experienţele pe care elevii şi le transmit reciproc. Fenomenul relaţional care caracterizează realitatea socială a grupului clasei de elevi se răsfrânge asupra fiecărui membru, determinându-i performanţele, comportamentul, judecăţile şi opiniile. Cunoaşterea, comunicarea, intimitatea dintre indivizi favorizează stabilirea unor interacţiuni care pot amplifica, prin cooperare, forţa lor creativă, le poate modifica viaţa afectivă şi atitudinile. Relaţiile interpersonale dintre elevi au o influenţă directă asupra formării şi dezvoltării personalităţii fiecăruia :

> „Procesele de influenţă socială pot fi definite în accepţiunea lor cea mai specifică drept cele care coordonează modificările percepţiilor, judecăţilor, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor unui individ, datorită cunoaşterii percepţiilor, judecăţilor, opiniilor etc. altor indivizi"[165].

Elevii lucrează împreună în timpul rezolvării sarcinilor, schimbă între ei impresii şi opinii, dau dovadă de anumite trăsături de caracter. Orice tip de raport interindividual are, în cele din urmă, un puternic efect educativ.

---

164. Pantelimon Golu, *op. cit.*, capitolul II.
165. Willem Doise, *L'explication en psychologie sociale*, PUF, Paris, 1982, p. 187.

Pe parcursul activităţilor desfăşurate, elevii sunt angajaţi în două direcţii ce par a se exclude reciproc[166]: a) competiţia, în cadrul căreia îşi afirmă valoarea personală; b) cooperarea, în cadrul căreia indivizii se subordonează intereselor colective, completându-se reciproc. Dacă sunt angajaţi în competiţie, elevii desfăşoară acţiuni individuale, demonstrându-şi performanţele personale, ceea ce favorizează rivalitatea. Competiţia se manifestă cu precădere între elevii buni la învăţătură. Dacă sunt angajaţi în cooperare, elevii urmăresc reuşita grupului, dau dovadă de solidaritate şi se ajută reciproc, dobândesc conduita altruistă şi încrederea în ceilalţi. Pe baza cercetărilor întreprinse, L. Ghiviriug a ajuns la următoarea concluzie: cooperarea se manifestă mai pregnant la nivelul elevilor cu rezultate slabe sau medii la învăţătură. Într-o activitate de grup, fiecare elev îşi face cunoscut punctul de vedere şi îşi aduce contribuţia la realizarea sarcinii de instruire. Fiecare participant caută să iasă din starea de pasivitate şi să fie atent la propria contribuţie, deoarece aportul său este imediat judecat de către ceilalţi. Bogăţia de soluţii posibile oferite de către membrii grupului conduce la o reuşită mai mare a demersului comun întreprins. Într-un grup neomogen, rezultatul tinde să se situeze la nivelul prestaţiei celui mai bun elev. Identificarea fenomenelor trăite în grup îi permite profesorului să aprecieze comportamentele individuale, relaţiile interindividuale şi pe baza celor constatate să ia măsuri ameliorative.

Clasa de elevi este locul unde se realizează afirmarea de sine, antagonismele, rivalitatea, competiţia şi cooperarea. Performanţele în realizarea unei sarcini sunt mai stimulate de cooperare decât de competiţie, susţine Monteil, invocând cercetările lui Workie, Brown şi Abrams. În timp ce competiţia conduce adeseori la antagonisme, ostilităţi, reprezentări negative ale celuilalt, cooperarea are un efect pozitiv în ce priveşte unele dimensiuni ale comportamentului: stategiile de raţionament, motivaţia, percepţia celuilalt etc.

Activităţile care presupun un efort comun pentru rezolvarea unor probleme de interes general reuşesc să reducă antagonismele, rivalitatea, actele ostile şi agresive, contribuind la stabilirea unui climat de înţelegere în interiorul grupului. Schimbul de idei are un efect stimulativ, favorizând realizarea unor performanţe superioare în rezolvarea problemelor, căci grupul dispune, în principiu, de un repertoriu mult mai variat de soluţii, decât unul sau altul dintre membrii săi. S-a constatat, în urma cercetărilor intreprinse, că procentul de răspunsuri corecte este mai ridicat în cadrul muncii de echipă, decât în cazul celei individuale (Ioan Radu)

Surprinderea şi relevarea particularităţilor structurale, punerea în evidenţă a fenomenelor sociale ce au loc în grupul clasă de elevi ajută la descoperirea unor modalităţi raţionale de intervenţie, îndreptată spre optimizarea relaţiilor interpersonale şi constituirea unui climat psihosocial favorabil bunei desfăşurări a activităţii didactice. Dinamizarea şi multiplicarea relaţiilor interpersonale pozitive, conceperea şi organizarea unor activităţi care să intensifice participarea elevilor la declanşarea unor astfel de relaţii cu colegii contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Nu se pot obţine rezultate superioare în afara antrenării nemijlocite a elevilor în stabilirea de relaţii cu ceilalţi. De aceea, a preda înseamnă şi a acţiona asupra conduitelor sociale ale elevilor, după cum

166. Luminiţa Ghiviriug, *Relaţia profesor – elevi în perspectiva lecţiei moderne*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 67.

afirmă Monteil, dar acest lucru nu este posibil în lipsa unor repere pe care doar abordarea sociologică a grupului de elevi ni le oferă.

Comunicarea eficientă între profesor şi elevi poate fi perturbată de o serie de factori :

- capacitatea profesorului de a organiza şi realiza adecvat activitatea, de a structura coerent mesajele, de a dialoga adaptându-şi limbajul la nivelul clasei ;
- trăsături de personalitate ale profesorului : prejudecăţi, stereotipii, ticuri, deprinderi depăşite, interese de moment etc., care îi pot afecta stilul de lucru ;
- trăsături de personalitate ale elevilor : nivelul de inteligenţă, competenţă intelectuală, cultură generală, motivaţie etc., care influenţează receptarea şi înţelegerea mesajelor ;
- starea psihofizică a profesorului şi a elevilor : sănătate, oboseală, saturaţie etc. ;
- atmosfera generală din clasă (stare conflictuală sau de cooperare).

Obstacolele apărute în comunicarea profesor – elevi pot fi înlăturate prin :

- proiectarea şi organizarea lecţiei într-o deplină concordanţă cu obiectivele vizate, anunţarea acestor obiective, utilizarea unor strategii activ-participative, motivarea elevilor etc. ;
- precizia transmiterii informaţiilor, corectitudinea informaţiilor, structura argumentativă riguros construită ;
- accesibilitatea limbajului folosit ;
- cunoaşterea cât mai exactă a aşteptărilor grupului şi ale fiecărui elev în parte ;
- cunoaşterea particularităţilor de dezvoltare ale elevilor ;
- respectarea elevilor, prin acceptarea ideilor, demonstraţiilor, argumentelor valide, pe care le propun.

Conform rolului asumat, profesorul transmite cunoştinţe, pune probleme, dezaprobă, se manifestă afectiv şi influenţează situaţia generală din clasă. Relaţiile de comunicare cu elevii pot fi afectate de o atitudine autoritară, ce presupune adeziunea necondiţionată a elevilor la conţinutul activităţii. Se ignoră faptul că există posibilitatea să apară şi refuzul, motivat de starea elevului, de experienţele lui anterioare, de volumul cunoştinţelor comunicate sau de incapacitatea de a le utiliza. Pentru a întreţine un dialog autentic, profesorul trebuie să ţină seama de individualitatea elevului, să fie sensibil la reacţiile sale, să fie preocupat de dificultăţile cu care se confruntă, să soluţioneze tensiunile apărute în grup etc.

Relaţiile profesor – elevi sunt întotdeauna un amestec de libertate şi impunere. Uneori ele se stabilesc printr-un joc spontan şi liber al interacţiunilor, care au drept finalitate îndeplinirea sarcinilor şcolare. Alteori este necesară intervenţia profesorului pentru a pune în mişcare îndatoriri şi motivaţii, pentru a îndruma şi supraveghea învăţarea. Se spune adesea, în literatura de specialitate, că libertatea elevului se ciocneşte de autoritatea profesorului. Care este calea atenuării unei astfel de ciocniri ? Strategiile mai puţin dirijiste, bazate pe angajare şi pe sentimentul libertăţii, optimizează raportul pedagogic şi îl fac mai puţin conflictual.

Raportul dintre autoritatea profesorului şi conduita elevilor a constituit în permanenţă subiectul dezbaterilor pedagogice. Aşa-numitele pedagogii nondirectiviste (Georges Lapassade, Gilles Ferry, A.S. Neill ş.a.) au mers până la a considera că cea mai bună cale spre progresul şcolar este înlăturarea oricărei constrângeri exterioare. Nimic nu trebuie impus cu autoritate, în mod silit. Dacă libertatea elevilor trebuie

într-atât extinsă, ne putem întreba : care sunt prerogativele de care poate uza profesorul ? În ce mod va conduce el activitatea de predare şi învăţare ? Profesorul poate transfera responsabilităţi multiple elevilor săi, în cadrul activităţii didactice, dar nu se poate retrage definitiv din scenă. Elevii pot fi educaţi pentru iniţiativă şi responsabilitate, să acţioneze punând întrebări, formulând ipoteze, opinii, interpretări personale, să coopereze cu profesorul (Doina-Ştefana Săucan). Dar există şi situaţii când relaţiile de constrângere sunt nu numai utile, ci chiar indispensabile, iar profesorul trebuie să şi le asume. Intervenţiile sale sunt determinate de anumite comportări ale elevilor, căci libertatea ce li se acordă nu înseamnă lipsă de fermitate şi toleranţă a abaterilor.

Comportamentul autoritar obstrucţionează comunicarea şi afectează negativ atitudinea elevilor faţă de învăţare, determinându-i fie la conformism şi complezenţă, fie la disimulare şi lipsă de sinceritate. Dar dacă profesorul renunţă la autoritatea sa tradiţională, cum îşi mai joacă rolul în clasă ? În condiţiile învăţământului modern, el nu-şi pierde autoritatea, numai că aceasta dobândeşte conotaţii noi. Autoritatea nu mai este înţeleasă ca expresia unor relaţii unidirecţionale, de dependenţă deplină, dirijare strictă, impunere severă şi sancţiune. Profesorul este un revelator al adevărului, dar nu urmăreşte înăbuşirea spiritului de iniţiativă, independenţă şi creativitate. Elevii sunt îndemnaţi să participe la dialogul autentic şi nu să asculte cu docilitate mesajele emise de o sursă autoritară.

> „Ascultarea presupune receptivitate, dar şi lipsă de discernământ, de cenzură, de spirit critic, încredere totală într-o autoritate, dar şi lipsa dorinţei de afirmare personală, de autodepăşire, docilitate, inerţie, resemnare. Aceste trăsături nu pot sta alături de independenţa, atitudinea investigatoare, de puterea discernământului, curajul originalităţii, răspunderea şi creativitatea în muncă, pe care le dorim ca însuşiri dominante la elevii noştri."[157]

Profesorul trebuie să-şi exercite rolul de conducător al activităţilor instructiv-educative în aşa fel încât să elimine riscul autoritarismului, care, de cele mai multe ori, trezeşte sentimente de aversiune din partea elevilor. Chiar şi atunci când se promovează libertatea de expresie a gândirii elevilor, intervenţia profesorului este necesară, pentru a-i stimula şi ajuta în activitate, pentru a-i îndruma şi coordona sau pentru a le favoriza înţelegerea. Elevii au nevoie de prezenţa securizantă a unei competenţe (Jacques Vidal), care să le evalueze activitatea. Profesorul este abilitat să exercite controlul aspra clasei pentru a curma sau preveni abaterile de la normele de conduită, manifestările indezirabile, încercările de fraudă, dezordinea provocată de anumite incidente în timpul lecţiei.

Unii profesori rămân încă tributari concepţiei potrivit căreia autoritatea lor trebuie să se reflecte în disciplina clasei, care înseamnă nemişcare şi tăcere, eliminarea tuturor manifestărilor care nu concordă cu comportamentul docil şi receptiv. Ei ignoră faptul că interesul elevilor pentru activitatea desfăşurată se poate manifesta prin mişcare, căutare în manual, caiet sau alte surse bibliografice, comunicare cu colegii şi schimb de păreri, ceea ce este de apreciat. Nu îl putem eticheta drept indisciplinat pe un elev care înfruntă autoritatea epistemică şi deontică a profesorului, încercând să intervină cu idei proprii, diferite de ale acestuia. Dimpotrivă, trebuie combătute atitudinile de indiferenţă, plictiseală, automulţumire, teamă de participare, care prejudiciază reuşita demersului didactic.

167. Luminiţa Ghiviriuc, *op. cit.*, p. 135.

G.G. Antonescu a introdus în teoria pedagogică conceptul de „disciplină liberă" înţeleasă ca „supunere voită, consimţită de elevi, pe baza unei convingeri personale profunde". Disciplina se poate obţine atunci când elevii acceptă în mod liber scopurile urmărite şi normele de conduită necesare pentru realizarea lor, se arată interesaţi de valorile vehiculate şi doresc să şi le însuşească. Ea nu se obţine prin constrângere, bazată pe sancţiuni, ci prin convingere şi acceptare. Profesorii recunoscuţi ca eficienţi, consideră T. Allen şi R. Edwards[168], tind să folosească următoarele tehnici persuasive: recompensa imediată şi amânată, autoestimarea, inducerea responsabilităţii, sentimentul datoriei, altruismul. Cei cu rezultate mediocre folosesc îndeosebi ameninţarea, pedeapsa, autoritarismul extrem, modelarea după exemplul personal. Sancţionarea prin note sau mustrarea colectivă nu constituie, în majoritatea cazurilor, un mijloc educativ eficient, deoarece provoacă stări de tensiune, conflictuale, care dăunează randamentului şcolar. Stilul dictatorial, ce se sprijină pe constrângere şi sancţiune, provoacă antipatia elevilor faţă de profesor, transpusă şi asupra disciplinei predate, pe care nu o învaţă din aversiune sau îndărătnicie. Dacă profesorul adoptă un stil democratic, caracterizat prin relaţii deschise bazate pe încredere reciprocă şi acceptare, reuşeşte să colaboreze cu elevii într-o atmosferă armonioasă, lipsită de încordare. Educaţia autoritară produce o determinare ce îşi are sursa în valorile exterioare elevului, susţine Jean-Marc Monteil[169], pe când cea liberală formează un elev pentru care originea determinărilor se află în el însuşi. În primul caz, elevul poate la fel de bine să adopte valorile exterioare sau să le respingă, iar în al doilea caz el se exprimă în măsura în care situează aceste valori ca fiindu-i proprii.

Activitatea didactică nu este niciodată o activitate neutră, relaţiile profesor - elevi fiind impregnate de afectivitate şi implicare. Predarea nu presupune doar o simplă invitaţie intelectuală la cunoaştere, ci şi o relaţie afectivă specială cu elevii, deoarece:

> „Profesorul acţionează nu numai prin ceea ce zice şi face, ci prin întreaga sa persoană: un tip de prezenţă care poate fi liniştitoare, calmantă, generând încredere sau resimţită de elevi ca anxioasă, distantă, dispreţuitoare"[170].

Calitatea procesului instructiv-educativ este dependentă şi de relaţia afectivă dintre profesor şi elevi. E nevoie de o încărcătură afectivă adecvată pentru a obţine rezultate mulţumitoare. Cazurile de indisciplină, atitudinile de retragere, evitare, opoziţie, descurajare se pot datora unor relaţii afective deficitare.

Atmosfera existentă în clasă este condiţionată, în mare măsură, de valorile, atitudinile şi caracteristicile personale ale profesorului. Calitatea relaţiilor pedagogice are de suferit dacă profesorul prezintă trăsături negative de personalitate: superficialitate, cinism, încăpăţânare, apatie, indiferenţă, rigiditate, agresivitate. Un profesor care jigneşte, nedreptăţeşte sau este insensibil la nevoile de încurajare şi întărire pozitivă devine antipatic şi creează o atmosferă nefavorabilă în jurul său. Eficienţa comunicării didactice este condiţionată de o serie de variabile, precum: umorul, agreabilitatea, gradul de deschidere spre ceilalţi, permeabilitatea la schimbări etc. Elevii apreciază amabilitatea, entuziasmul, răbdarea, stăpânirea de sine, dorinţa de a ajuta, sociabilitatea, încrederea,

---

168. Apud Doina-Ştefana Săucan, *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane*, pp. 114-115.
169. Jean-Marc Monteil, *Educaţie şi formare*, p. 137.
170. Georges Snyders, *op. cit.*, p. 223.

capacitatea de a le înţelege problemele şi detestă sarcasmul, ironia, spiritul de dominaţie, trăsăturile negative de caracter.

Echilibrul intelectual şi psihic, luciditatea, intuiţia, bunul-simţ, tactul pedagogic sunt calităţi indispensabile cadrului didactic. Acestora li se adaugă calităţile morale: probitatea, obiectivitatea, generozitatea, modestia, blândeţea, sinceritatea, cinstea, seriozitatea, demnitatea, conştiinciozitatea. Profesorul trebuie să fie în permanenţă preocupat de imaginea pe care o oferă elevilor, deoarece poate constitui un model de personalitate pentru ei. Până şi aspectele aparent minore precum punctualitatea, valorificarea integrală a timpului lecţiei, modul de adresare, ţinuta, gestica, mimica sunt încărcate de semnificaţie şi au valoare formativă.

Eficienţa activităţii didactice este substanţial determinată de comportamentul profesorului în clasă, de relaţiile pe care le stabileşte cu elevii. Aşa cum am arătat anterior, implicaţiile acestor relaţii asupra desfăşurării procesului şi, în final, asupra rezultatelor sunt multiple şi semnificative. De aceea, este necesar ca fiecare cadru didactic să fie preocupat de cultivarea şi folosirea lor, ca factor educativ de creştere a eficienţei activităţilor desfăşurate.

BIBLIOGRAFIE

Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.

Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Didactica disciplinelor socio-umane*, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 1999.

Allal, Linda; Candinet, Jean; Perrenoud, Philippe, *L'évaluation formative dans un enseignemment différencié*, Éditions Peter Lang, Berne, 1989.

Antonesei, Liviu, *Paideia. Fundamentele culturale ale personalităţii*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Ausubel, David P.; Robinson, Floyd G., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

Bontaş, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1996.

Berger, Gaston, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: „Cognitive Domaine", David McKay Company Inc., New York, 1971.

Bloom, Benjamin S.; Hastings, Thomas J.; Madaus, George F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1971.

Borel, Marie-Jeanne, *Essai de logique naturelle*, Peter Lang, Berne/Francfort/New York, 1983.

Boroş, Maximilian, *Profesorul şi elevii*, Editura Gutinul, Baia Mare, 1994.

Bruner, Jérôme S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

Bruner, Jérôme S., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Călin, Marin C., *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară – analiză multireferenţială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

Cazacu, Aurel, *Logica fără profesor. Teste, exerciţii, probleme*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.

Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988.

Cerghit, Ioan, *Metodele de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

Cerghit, Ioan, (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

Christensen, Roland C. (éd.), *Former a une pensée autonome*, De Boeck – Wesmael, Bruxelles, 1994.

Cucoş, Constantin, *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

De Corte, E. (éd.), *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck – Wesmael, Bruxelles, 1991.

De Ketelet, Jean-Marie (éd.), *Guide du formateur*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989.

De Ketelet, Jean-Marie (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1986.

De Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

De Landsheere, Gilbert, De Landsheere, Vivian, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

D'Hainaut, L., *Programe de învăţământ şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1989.

D'Hainaut, L., *Les fins aux objectifs de l'éducation*, Labor Nathan, Bruxelles-Paris, 1977.

Dimitriu, Emilian, *Psihologia procesului de instruire*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Dospinescu, Vasile, *Semiotică şi discurs didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

Enescu, Gheorghe, *Tratat de logică*, Editura Lider, Bucureşti, f.a.

Faure, Edgar, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.

Florescu, Vasile, *Retorică şi neoretorică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1973.

Folscheid, Dominique, Wunenburger, J.J., *La méthodologie philosophique*, P.U.F., Paris, 1992.

Gagné, Robert M., *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

Gagné, Robert M., Briggs, Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

Gayet, Daniel, *Modeles éducatifs et relations pédagogiques*, Armand Colin, Paris, 1995.

Ghiviriug, Luminiţa, *Relaţia profesor-elevi în perspectiva lecţiei moderne*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

Golu, Pantelimon, *Ce ştim despre învăţare ?*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1983.

Gostini, Giorgio, *Instruirea euristică prin unităţi didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

Habermas, Jürgen, *Cunoaştere şi comunicare*, Editura Politică, Bucureşti, 1983.

Holban, Ioan, *Testele de cunoştinţe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

Ionescu, Miron, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

Ionescu, Miron; Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Ionescu, Miron; Radu, Ioan I. (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Ionescu, Miron; Radu, Ioan; Salade, Dumitru, *Dezbateri de didactică aplicată*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1997.

Jinga, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

Jinga, Ioan; Negreţ, Ion, *Învăţarea eficientă*, Editura Technics, Bucureşti, 1994.

Kneller, George F., *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.

Laubier, Jean, *Technique de la dissertation philosophique*, Masson et Cie, Paris, 1971.

Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.

Linton, Ralph, *Fundamentul cultural al personalităţii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.

Mager, Robert F., *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, Palo Alto, California, Fearon Publishing Inc., 1962.

Marcus, Stroe (coord.), *Competenţa didactică*, Editura ALL, Bucureşti, 1999.

Marga, Andrei, *Introducere în metodologia şi argumentarea filosofică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992.

Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Moles, Abraham, *Théorie structurale de la communication et la société*, Masson, Paris, 1986.

Monteil, Jean-Marc, *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Mory, Fernand, *Travail individual. Travail par équipe*, Armand Colin, Paris, 1971.

Mucchielli, Roger, *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Narly, Constantin, *Pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.

Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.

Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990.

Nicola, Ioan, *Pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

Noveanu, Eugen P., (coord.), *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

Noveanu, Eugen P., (coord.), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Oprea, Olga, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

Okon, Wincenty, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Page, André, *L'économie de l'éducation*, PUF, Paris, 1971.

Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1968.

Piaget, Jean, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Planchard, Émile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.

Radu, Ion T., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Radu, Ion T., *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Radu, Ion T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Radu, Ioan T.; Iluţ, Petre; Matei, Liviu, *Psihologie socială*, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994.

Roco, Mihaela, *Creativitatea individuală şi de grup*, Editura Academiei, Bucureşti, 1979.

Roşca, Alexandru, *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1981.

Russ, Jacqueline, *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999.

Salade, Dumitru, *Educaţie şi personalitate*, Casa Cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca, 1995.

Sălăvăstru, Constantin, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.

Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Skinner, B.F., *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.

Smith, B.O., Ennis, R.H. (ed.), *Language and Concepts in Education*, Rand McNally, Methuen, London, 1952.

Stanciu, Mihai, *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Şoitu, Laurenţiu, *Comunicare şi acţiune*, Institutul European, Iaşi, 1997.

Tenbrink, Terry D., *Evaluation. A Practical Guide For Teachers*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1974.

Thyne, James M., *Examinarea elevilor – principii, procedee practice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Vignaux, Georges, *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, Droz, Genève, 1976.

Wlodarski, Ziemowit, *Legităţile psihologice ale învăţării şi predării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

Writehead, A.N., *The Aims of Education*, Ernest Benn Limited, London, 1962.

[illegible], Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 197[illegible].

[illegible]

Oprea, Olga, Tehnologia instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, [illegible].

Okon, Wincenty, Învăţământul problematizat în şcoala contemporană, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Pain, Abraham, L'Éducation [illegible], PUF, Paris, 1971.

Pavelcu, Vasile, Principii de docimologie. Introducere în psihologia examenelor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1968.

Piaget, Jean, Psihologie şi pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Planchard, Émile, Cercetarea în pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.

Radu, Ion T., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Radu, Ion T., Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Radu, Ion T., Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Radu, Ion T., Iluţ, Petru, Matei, Liviu, Psihologie socială, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994.

Roco, Mihaela, Creativitatea individuală şi de grup, Editura Academiei, Bucureşti, 1979.

Roşca, Alexandru, Creativitatea generală şi specifică, Editura Academiei, Bucureşti, 1981.

Russ, Jacqueline, Metodele în filosofie, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999.

Salade, Dumitru, Educaţie şi personalitate, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 1995.

[illegible], Constantin, [illegible], Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, [illegible].

Sălăvăstru, Dorina, Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Skinner, B.F., Revoluţia ştiinţifică a învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.

Smith, B.O., Ennis, R.H. (ed.), Language and Concepts in Education, Rand McNally, [illegible], London, 1962.

Stanciu, Mihai, Reforma conţinuturilor învăţământului, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Stoica, Ana, Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

[illegible], Comunicare şi acţiune, Institutul European, Iaşi, 199[illegible].

TenBrink, Terry D., Evaluation. A Practical Guide for Teachers, McGraw-Hill Book Company, New York, 1974.

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*

Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*

Emil Păun – *Şcoala. O abordare sociopedagogică*

Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*

Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*

Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*

Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*

Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*

Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*

Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Jacques Delors – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*

Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*

Redactor: Luminiţa Botoşineanu
Tehnoredactor: Irina Juncu

Bun de tipar: septembrie 2000. Apărut: 2000
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4, P.O. Box 266,
6600, Iaşi • Tel. & Fax (032) 214.100 ; (032) 214.111 ;
(032) 217.440 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 ;
Tel. : (01)313.89.78, E-mail : polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 210.51.90



Ştiinţele educaţiei
Structuri, conţinuturi, tehnici

Ion Albulescu
Mirela Albulescu

PREDAREA ŞI ÎNVĂŢAREA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

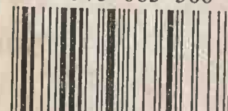
Elemente de didactică aplicată

Ce trebuie să întreprindă profesorul? În ce scop? Cum să procedeze pentru ca activitatea desfăşurată cu elevii să aibă rezultatul scontat? În ce fel să afle dacă activitatea sa a fost eficientă?

Iată doar câteva dintre întrebările la care această carte oferă soluţii. Prin intermediul lor, cei interesaţi – profesori, studenţi – vor avea o imagine completă asupra actului de predare-învăţare a disciplinelor socio-umane, în contextul unei literaturi de specialitate încă deficitare.

- **Obiectivele predării şi învăţării disciplinelor socio-umane**
- **Proiectarea, organizarea şi desfăşurarea lecţiei**
- **Modele de acţiune didactică**
- **Strategii expozitive**
- **Strategii euristice**
- **Strategii algoritmice**
- **Elemente de docimologie didactică**
- **Relaţia profesor – elevi în cadrul lecţiei**

ISBN 973-683-566-9



EDITURA POLIROM